

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
Vygotsky – O sujeito da fala	28
Do desenho à escrita: o estudo experimental de Luria	29
O signos na Psicologia socio-histórica	38
A sinalização: processo de simbolização	45
O brincar, o desenho e a escrita como signos	48
A fala interior: o rascunho da escrita	60
CAPÍTULO II	
Piaget – O sujeito epistêmico universal	70
Do desenho à escrita: a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky	71
A construção do símbolo na Psicologia Genética	76
A representação e o conceito de defasagem	83
A imitação representativa e sua evolução ulterior	96

CAPÍTULO III

Freud – O sujeito do inconsciente	102
O inconsciente freudiano: uma sintaxe	103
O inconsciente escreve: a dimensão da letra	117
O inconsciente escreve: a imagem do corpo	125
A garatuja e o desenho: uma escrita	133

CAPÍTULO IV

Uma interlocução entre a Psicanálise e as abordagens picogenéticas	141
CONCLUSÃO	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

CARVALHO, Jeanne D'Arc. Entre a imagem e a escrita: um estudo de abordagens psicogenéticas e a abordagem psicanalítica. Belo Horizonte, 2004. 172 páginas. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Em *Entre a imagem e a escrita*, tema dessa dissertação, elevo o termo “entre” à condição de uma pergunta. Tratar-se-ia de uma passagem da imagem à escrita que deve ser compreendida no âmbito de uma perspectiva evolutiva? Para responder a questão empreendi uma leitura de abordagens psicogenéticas em contraponto à abordagem psicanalítica.

Os textos de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Sigmund Freud permitiram-me extrair noções distintas da linguagem e da escrita trazendo à luz o que se nomeia sujeito epistêmico universal, sujeito da fala, e sujeito do inconsciente. Ao contrário de forçar uma complementaridade entre as teorias destes autores, discuti os pontos que as distinguem, extraindo de suas diferenças contuições fundamentais em relação ao tema proposto. Foi possível contrapor à perspectiva evolutiva da escrita a contribuição da Psicanálise, na medida em que o primeiro traço, as garatuhas e os esboços da figura humana já têm um estatuto de escrita que só no “*a posteriori*” pode ser significado. Dessa discussão apura-se um saber inconsciente, distinto da noção de conhecimento e aprendizagem referidos ao universo da consciência.

Consequências pedagógicas puderam ser apuradas. Tomar o desenho tanto como uma escrita no sentido narrativo, quanto como uma produção que aborda o real enigmático, evidencia o equívoco resultante da utilização e interpretação dessa produção em uma perspectiva ortopédica ou de treino. Pode-se concluir que, ao lado de uma perspectiva evolutiva da imagem à escrita, a Psicanálise reabre essa discussão apurando que o inconsciente escreve e que nesse caso a imagem é escrita.

CARVALHO, Jeanne D'Arc. "Between image and writing: a study of psychogenetic approaches and psychoanalytic approach." Belo Horizonte, 2004. 172 pages. Paper presented at the Education School at the Federal University of Minas Gerais

ABSTRACT

In *Between image and writing*, subject of this paper, I outstand the word "between" to the condition of a question. Would it be passage of image to writing, which must be understood according to an evolutive perspective? To answer this question I undertook a reading of psychogenetic approaches counterpointing them to psychoanalytic approach.

The writings of Jean Piaget, Lev S. Vygotsky and Sigmund Freud allowed me to extract distinct notions of language and writing, clarifying what is named universal epistemological subject, subject of the speaking and subject of the unconscious. Instead of forcing a complement between those authors theories, the distinguishing points were discussed, extracting from their differences, fundamental contributions related to the proposed subject. It was possible to counterpoint the contributions of Psychoanalysis to the evolutive perspective of the writing, as far as the first trace, the scrawling and the sketches of human figure already have the statute of writing that only in "*a posteriori*" can be meant. From this discussion an unconscious knowledge was ascertained, which is different from the notion of knowledge and learning referred to the conscious universe.

Pedagogical consequences could be ascertained. Taking the drawing as writing in a narrative way, the same as a production that approaches the enigmatic realness, a mistake resultant from the use and interpretation of this production, in an orthopedic or practice perspective is evidenced. It can be concluded that beside this evolutive perspective from image to writing, Psychoanalysis restart this discussion, concluding that the unconscious writes and in this case, the image is writing.

Capítulo I

Vygotsky - O sujeito da fala

Do desenho à escrita: o estudo experimental de Luria⁵

A idéia de que *as crianças reinventam a escrita* (FERREIRO&TEBEROSKY,1985), assim como a consideração de LURIA (1998) de que, no laboratório de pesquisa, a criança recapitula os passos primitivos da cultura na invenção da escrita, permite fazer um percurso, inicialmente com Luria, da escrita pictográfica, ideográfica, até a escrita alfabética e, posteriormente com E. Ferreiro e Teberosky pela problematização que propõem sobre as relações entre o desenho e a escrita.

Por esse caminho fundamentado em uma empiria, os autores traçam uma perspectiva evolutiva da escrita, que conduz ao foco desta dissertação, que é a relação entre a imagem e a escrita.

A análise de Thurnwald (1922) sobre vários sistemas de escrita e o desenvolvimento de sistemas pictográficos para ideográficos é retomada por Vygotsky influenciando suas pesquisas e de Luria, seu colaborador.

A tendência, já presente no pensamento de Thurnwald, de comparar diferentes culturas em uma escala linear parece evidente a Vygotsky, Luria e outros contemporâneos, numa perspectiva evolucionista das leituras

⁵ Alexander Romannovich Luria nasceu em 1902, em Kazan, na Rússia. Apesar de mudanças de rumo no decorrer de sua obra, constata-se nela um eixo comum: a valorização da linguagem na articulação da neurologia com a psicologia. Retomou questões propostas por Pavlov e Vygotsky numa perspectiva lingüística fundamentada em Jakobson, abrindo um campo de estudos dentro da neurolingüística conforme se observa em suas últimas conferências. O trabalho do autor a que, nesta dissertação, faço referência data de 1929 e, nele, Luria analisa os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita por meio de pesquisas em crianças de quatro a nove anos.

antropológicas. Segundo a síntese elaborada por Van Der Veer e Valsiner, parece-lhes óbvio *que contar usando partes do corpo era mais limitado do que contar com o uso de números escritos.* (VAN Der VEER, R. & VALSINER, J. 1996:234). Acrescidas a isso, evidências apontadas por Lévy-Bruhl⁶ entre outros antropólogos, *pareciam indicar que a linguagem dos nativos era definitivamente inferior com relação à formação e uso de conceitos abstratos* (VAN Der Veer, R. & VALSINER, J., 1996:234).

Nessa perspectiva, Vygotsky seleciona a escrita como um dos aspectos da cultura em que a idéia de progresso cultural é, a princípio, evidente. A fala, os sistemas de escrita e de contagem servem a uma dupla função - a de preservar a tradição e a de funcionar, também, como instrumentos para o controle crescente da vida humana: *Eram sistemas de signos que transformavam nosso funcionamento mental, como instrumentos transformavam o universo inanimado* (Vygotsky e Luria, 1930:54, apud VALSINER e VAN DER VEER, 1996: 234). O uso de instrumentos e a linguagem animam o contexto das discussões nesse momento, referência advinda de uma leitura antropológica de Marx e Engels.

A idéia da escrita como um signo auxiliar da memória é a razão pela qual Thurnwald estuda diferentes sistemas de memória, considerados por ele como a origem dos sistemas de escrita atuais. Segundo o mesmo autor, os povos primitivos estavam muito ligados à sua realidade concreta e recusavam-se a realizar tarefas abstratas.⁷

Interessa ressaltar ainda, segundo Valsiner (1996), que Vygotsky se inclinava a interpretar as descobertas etnográficas de Thurnwald com um caráter mais evolutivo desenvolvimentista do que o próprio Thurnwald. Para Vygotsky, os povos muito primitivos lembram as coisas retendo a experiência vivida e concreta do acontecimento, ao passo que povos culturalmente mais avançados desenvolvem meios técnicos para fazer o mesmo. A substituição

⁶ Importante ressaltar que este autor não compartilha das idéias dominantes em seu tempo, ou seja, de que os povos ditos primitivos não teriam o mesmo aparato orgânico, as mesmas habilidades perceptuais dos povos europeus civilizados. A esse respeito, ver GOUVÊA, GERKEN. *Educação em Revista*, Belo Horizonte : FAE/ UFMG, set. 2000.

de uma memória natural por uma memória técnica gerou a sugestão de que um desenvolvimento similar poderia ser apurado no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva presente na ciência de que a ontogênese repetiria a filogênese.

A escrita como um meio de recordação e registro, deve passar por estágios até atingir o estatuto de signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar.

Desses estágios, apura-se, na criança, uma história da escrita que se inicia muito antes de seu aprendizado nos bancos escolares. É por essa razão que o psicólogo desenvolvimentista concentra sua atenção no período pré-escolar, investigando a gênese desse processo. Nesse sentido, Luria busca os pontos capitais de tensionamento ou de passagem que a criança faz desde os primeiros indícios de uso funcional, significativo, dos rabiscos produzidos.

A partir de situações experimentais com crianças de idades variadas, Luria levava-as a impasses, demandando-lhes que utilizassem a escrita para descrever situações ou memorizar informações. A própria tarefa incitava as crianças a utilizar a escrita não como brinquedo, mas como uma técnica mediadora para atingir um fim. Isso lhe permitia observar as invenções e os passos delas no uso da escrita como um instrumento cultural. A concepção do autor é a mesma de Vygotsky no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita. Luria assegura que a escrita se desenvolve não em uma perspectiva linear, mas como uma apropriação gradual, marcada por aprimoramentos, que indicam tanto uma transição para um estágio mais avançado quanto uma evolução marcada por retrocessos, que indicam um recomeço. Essas discontinuidades devem ser entendidas como tempos diferentes de um processo unificado do desenvolvimento da linguagem escrita.

⁷ Partindo desse pressuposto, Luria desenvolveu pesquisas com populações analfabetas na URSS.

No primeiro estágio, as crianças só se interessam em *escrever como os adultos*⁸. Esse ato, inicialmente associado a um brinquedo, é considerado um “ato suficiente em si mesmo” e não apresenta nenhum caráter do uso da escrita como um recurso para representar uma idéia a ser lembrada.

O marco diferencial é alcançado quando as crianças diferenciam marcas gráficas para expressar conteúdos específicos. Nesse momento, o “signo–estímulo” converte-se em “signo-símbolo”, o traço passa a ser significativo:

“A criança pode tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro lado, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma idéia, isto é, para os pictogramas.” (LURIA, 1998:161)

Para o autor, *todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança* (LURIA,1998:161) resume-se na substituição, primeiro, de linhas e rabiscos por figuras e imagens e posteriormente, de figuras e imagens por signos.

Na determinação dos fatores internos que apuram as mudanças na evolução da escrita, Luria observa que palavras simples começam a ser escritas como simples linhas e as sentenças são expressas por longos e complicados rabiscos, o que reflete, às vezes, o ritmo da sentença apresentada.

Ele conclui então, existirem dois fatores primários que levam a criança na atividade gráfica, de uma fase não-diferenciada a uma fase diferenciada. Esses fatores são número e forma. Para o autor *é possível que as origens*

⁸ A partir deste ponto, exemplos experimentais e citações propostos referem-se ao artigo: “O desenvolvimento da escrita na criança” de Luria, em *Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1998.

reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou quantidade (LURIA,1998:164):

“Quando, por exemplo, a sentença: “Há duas árvores no pátio” foi seguida pela sentença “há muitas árvores na floresta”, a criança tentou reproduzir o mesmo contraste e por isso não pôde escrever as duas sentenças com a mesma marca e, em vez foi forçada a produzir uma escrita diferenciada.” (LURIA,1998:165)

O outro fator interno que precipita a criança em uma escrita diferenciada é a forma. Os experimentos indicam que a escrita pode ser acelerada se uma das sentenças ditadas fizer referência a um objeto evidente em função de sua cor, forma ou tamanho. Para Luria, esses fatores – quantidade e forma – levam a criança à pictografia:

“Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à idéia de usar o desenho como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa.” (LURIA,1998:166)

Lançando mão das mesmas instruções no experimento com crianças “retardadas”, Luria observa a dupla relação das crianças com o desenho. Uma criança pode desenhar bem, mas não estabelecer sua relação como um meio de mediação simbólico ou como um instrumento auxiliar de representação:

“Quanto mais retardada a criança mais acentuada é a sua inabilidade para se relacionar com o desenho como algo mais do que um tipo de brinquedo e para desenvolver e compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo ou um expediente, embora suas habilidades para o desenho possam ser muito desenvolvidas.” (LURIA,1998:176)

É com base em um exemplo com uma criança retardada que Luria orienta para o que ele nomeia o limite entre a pictografia e a escrita simbólica na criança. Instruindo o sujeito para que escreva alguma coisa difícil ou impossível de ser expressa por uma figura, ele conclui dois tipos de operação, ou seja, se instruída a lembrar-se de algo difícil de ser figurado, a criança pode:

1. desenhar o objeto B no lugar do objeto A, por conter ele alguma relação com o objeto A - ela opera, assim, metonimicamente, da parte para o todo ou considera o todo pela parte;

2. anotar, simplesmente, alguma marca arbitrária em vez do objeto ou situação difíceis de ser figurados. Os dois caminhos levam da escrita pictográfica à escrita simbólica, com a diferença de que o primeiro opera com os meios de representação pictográfica, enquanto o segundo faz uso de recursos qualitativamente novos.

Reproduzo, em seguida, três situações experimentais, contidas no artigo referido, com três sujeitos diferentes, com o intuito de levantar questões que devem ser retomadas no diálogo do tema da escrita com a Psicanálise:

Marusya G. , (oito anos, criança mentalmente retardada).

Fragmento do registro de uma 4^a sessão.

1. Dois cachorros na rua

Sujeito: “Dois cachorros” (desenha)...” e um gato” (desenha um gato).

“Dois cachorros grandes”.

2. Há muitas estrelas no céu.

Sujeito:” Que estrelas ... Aqui está o céu” (desenha uma linha).”
Aqui há um pouco de grama em baixo” (desenha) ... “Eu os vejo da janela” (desenha uma janela).

Shura N. (sete anos e meio, foi instruída a escrever a sentença que apresentamos anteriormente).

1. Há mil estrelas no céu.

Sujeito:(Primeiramente, desenhou uma linha horizontal) “o céu”. (Em seguida, desenha cuidadosamente duas estrelas e pára).

2. Quantas mais vocês tem de desenhar?

Sujeito: “Apenas duas. Eu me lembrarei que há mil”.

No primeiro caso, Luria conclui que Marusya, encontrando dificuldade em representar pictograficamente a sentença “Há muitas estrelas no céu”, contorna o problema retratando uma situação global em que “Vê estrelas”. Retrata o céu, a janela através pela qual vê as estrelas, etc.

No segundo caso, ele conclui que Shura está no limite da escrita simbólica: um recurso pictográfico sem relação direta com a quantidade expressa é utilizado para indicar essa passagem.

No último exemplo, o sujeito, incapaz de desenhar a sentença “A menina quer comer”, coloca uma marca ao lado da figura da menina. Nesse caso, a pictografia é mesclada à escrita simbólica arbitrária e “um signo é usado onde os meios pictográficos não são suficientes”.

(LURIA, 1998:177, 179,189)

1 – Há uma coluna.

Sujeito: (Desenha alguma coisa.)

2 – A noite é escura.

Sujeito: “ Eu porei círculo para a noite”.(Desenha um círculo completo.)

3 – O pássaro está voando.

Sujeito: (Desenha alguma coisa.)

4-A fumaça está saindo pela chaminé.

Sujeito:(Desenha)

5- O peixe está nadando.

Sujeito: “Peixe ... peixe Desenhei um peixe”.

6 – A menina quer comer.

Sujeito:” Desenharei uma menina; ela quer comer.” (Faz uma marca)“.
Aí está, ela quer comer”.

(LURIA,1998:177, 179, 189)

Nessa perspectiva não há dúvida de que o desenho não só preconiza uma escrita, mas também já é ele mesmo uma escrita, visto que representa um fato de discurso ou uma realidade discursiva.

Assim como o escriba da Antigüidade não precisava ser gramático para escrever, na medida em que ele se tornava um escrevendo, também a criança, antes de ter compreendido o mecanismo da escrita, já escreve, e isso constitui a pré-história de sua escrita: *Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão (LURIA,1998:188).*

Concluindo essa passagem pelo trabalho de Luria, faço algumas considerações a partir dos experimentos referidos.

É interessante observar que, dos três sujeitos apresentados na pesquisa, somente um se coloca ou se inclui no desenho: Marusya, na falta do signo que represente a sentença, coloca-se como um “olhar através

da janela”. Também não deve merecer descrédito as observações de Luria a respeito de crianças “mentalmente retardadas”, na sua relação com o desenho e o signo. Recorde-se que, segundo o autor, crianças intelectualmente comprometidas não fazem uso do desenho como um recurso mediador ou de escrita. Não entrei no mérito da validade do rótulo, mas é interessante observar, pelo menos, que Luria registra o fato de que algumas crianças, por razões diversas necessitam um tempo a mais ou um trabalho a mais para conseguirem tomar o que grafam na condição de signo. A questão que se pode colocar é se Marusya, ao se colocar como “um olhar através da janela” no desenho, indica um momento importante na sua relação com a imagem, e não só a imagem no sentido genérico, mas a “imagem do corpo”, já que é como um pedaço ou parte do corpo que ela comparece no ponto de dificuldade com o signo.

São questões que deverão merecer uma problematização nesta dissertação. Interessa-nos interrogar não só do ponto de vista cognitivo mas também subjetivo, o que se apura nesta passagem entre a imagem e a escrita.

A questão propõe-se a partir de uma posição subjetiva na passagem da imagem à escrita. Um tempo de alienação ao outro, necessário à constituição do sujeito, deve dialetizar-se com uma operação de separação, que integrará o sujeito no universo simbólico.⁹

Os signos na Psicologia sócio-histórica

A temática central da teoria histórico-cultural é a de que a interação social tem um papel fundamental no desenvolvimento da constituição do sujeito e da consciência . Segundo Vygotsky os processos psicológicos superiores estruturam-se por meio da fala, tendo o universo da linguagem e

⁹ Esta idéia é mais bem desenvolvida no capítulo 3 desta dissertação.

a interação social na origem. Cada função do desenvolvimento psíquico inicia-se no nível social e, posteriormente, é reconstruída no nível individual. A consciência é o resultado da internalização desses efeitos exteriores, sociais. Assim sendo, as funções superiores só podem ser compreendidas com base nas relações reais entre os indivíduos. Assim, compreende-se o que se nomeia, hoje, como socio-interacionismo; uma teoria geral do desenvolvimento psíquico. Segundo esse modelo,

“... Les modes et niveaux de pensée sont le produit des institutions propres à la culture dans laquelle l'individu se développe. Partant de ce principe, l'histoire de la société dans laquelle un enfant est élevé et le développement propre à ce enfant, lié aux expériences de celui-ci dans sa société sont des facteurs déterminants dont l'action conjuguée détermine la manière dont l'individu sera capable de penser...”

... Le langage devient graduellement un instrument dans le processus de développement des modes de pensée.”¹⁰ (LOYOLA, 1996:11)

¹⁰ Os modos e níveis de pensamento são produto das instituições próprias à cultura em que o indivíduo se desenvolve. Partindo desse princípio, a história da sociedade em que uma criança cresce e o desenvolvimento próprio a essa criança, ligado às experiências dessa na sociedade são os fatores determinantes cuja ação conjugada determina a maneira como o indivíduo será capaz de pensar [...] A linguagem torna-se gradualmente um instrumento no processo de desenvolvimento dos modos de pensamento. (Tradução minha)

Assim, para Vygotsky, a história dos seres humanos confunde-se com a história de artefatos portadores de cultura. Tais artefatos permitem que os seres humanos dominem a natureza, assim como a fala lhes permite dominar os processos mentais. A diferença com os animais é que estes não realizam trabalho a partir do uso de instrumentos, não podendo, portanto, desenvolver a fala ou uma cultura.

Segundo Valsiner e Van der Veer (1996), a compreensão de Vygotsky acerca de outras culturas e da relação entre cultura e processos mentais baseia-se nas suas leituras de Durkheim, Lévy-Bruhl e, principalmente, Thurnwald, representantes de uma perspectiva antropológica fundada no evolucionismo. Essa preferência pode ser referida à afirmação básica de Thurnwald de que a mente moderna é superior à mente pré-histórica. Tal superioridade não pode ser creditada às características biológicas, mas tem sua causa na cultura.

Nesse sentido, a fala, o sistema de escrita e de contagem desempenham um papel fundamental na memória cultural e servem, também, como instrumentos valiosos no controle crescente da vida humana.

Os pilares que fundamentam a teoria histórico-cultural se perfilam nos títulos: o uso de instrumentos e o processo de sinalização, o papel da fala, considerações sobre a escrita e a noção da fala interior, conceito desenvolvido na interpretação do conceito de fala egocêntrica cunhado por Jean Piaget.

Três questões orientam a investigação de Vygotsky, no que diz respeito às relações entre a linguagem e o desenvolvimento psíquico, visando a esclarecer o papel da linguagem na evolução das várias formas de pensamento:

“Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?”

Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade?

Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?”(VYGOTSKY, 1998:21)

Tais questões são indicadoras da importância que o autor dá à dimensão social e à linguagem, de maneira que atribui à *atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VYGOTSKY, 1998:27)*.

Para esse pesquisador, o curso do desenvolvimento intelectual especificamente humano ocorre quando, ao longo do processo de desenvolvimento individual, a fala e a atividade prática, anteriormente separadas, convergem uma para a outra.

Na evolução do pensamento do indivíduo, delimita-se uma fase pré-verbal e pré- intelectual, que se associa à utilização de instrumentos, guardando uma relação de independência em relação à fala. Posteriormente, os dois eixos –, pensamento e fala – convergem, formando uma nova forma de comportamento.

Sustentar isso no plano experimental e teórico, traz como conseqüência a delimitação do objeto de investigação: o desenvolvimento cognitivo e a linguagem no plano social. Há, então, uma passagem, em que a própria natureza do desenvolvimento transforma o biológico no social. O pensamento verbal sofre uma determinação do processo histórico-cultural, configurando, na relação entre pensamento e linguagem, um problema de psicologia humana histórica, de psicologia social.

Acompanha-se isso mediante elaborações contundentes no que diz respeito à interação social e à transformação da atividade prática.

Se, inicialmente, o uso de instrumentos pela criança pode ser comparável àquele dos macacos antropóides, logo que a fala e o uso de signos são associados a uma ação, essa mesma ação é erigida sobre bases inteiramente novas, resultando em uma ação especificamente humana. O uso de instrumentos passa a ter um caráter eminentemente humano, mediado pelo uso de signos.

Assim sendo, a criança controla o ambiente que a circunda por meio da fala, antes mesmo de controlar o próprio comportamento.

Recorrendo aos experimentos de seu colaborador Levina, o autor conclui que as crianças na tentativa de resolução de uma tarefa proposta recorrem à fala para tanto. As crianças agem e falam. A fala “egocêntrica”¹¹ começa a manifestar-se como parte de seu esforço ativo.

Dois postulados podem ser deduzidos desses experimentos:

1. A fala e a atividade prática ou ação, fazem parte de uma mesma função psicológica complexa.
2. Quanto mais dificuldade se apresentar nessa ação, maior a importância da fala na tarefa proposta.

A ação acompanhada da fala alcança uma complexidade tal, que é possível a criança desconhecer a linearidade entre agente e objetivo. Ela envolve-se em ações preliminares, lançando mão de recursos indiretos – métodos instrumentais ou mediados – assim como, planeja ações futuras. Por via de conseqüência, suas ações ganham em planejamento e complexidade em relação às ações dos macacos antropóides, as quais trazem a marca prevalente da impulsividade e do espontaneísmo. Conclui-se, então que a fala, além de facilitar a resolução de uma ação, ou tarefa, ordena essa própria ação na criança: *Com a ajuda da fala as crianças,*

¹¹ Fala egocêntrica é um conceito desenvolvido por Piaget em oposição à noção do discurso socializado. A criança não se expressa do ponto de vista de seu interlocutor, provavelmente por pensar, magicamente, que este sabe o que ela está dizendo e, também, por ser incapaz de se colocar na perspectiva de outra pessoa. São três as categorias da fala egocêntrica: a repetição, o monólogo e o monólogo coletivo.

diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1998:29)

Vygotsky indica por seus experimentos com as crianças e, também, pelos experimentos de seus colaboradores (cf. Levina), que a criança organiza a sua ação, assim como a retifica por meio da fala. A criança fala pensando ou pensa falando de tal maneira, que a relação entre fala e ação é dinâmica e recorrente no seu desenvolvimento.

Tres estágios são apurados nesse percurso: no primeiro, a fala acompanha a ação e demonstra o processo para a solução do problema; no segundo, a fala indicará o início do processo, de maneira a preceder a ação; posteriormente, verifica-se a internalização da fala – esta torna-se silenciosa e interior. A fala antecedendo a ação, tem a função auxiliar de conceber um plano de ação ainda não realizado. Um bom exemplo disso é a relação entre o desenho e a fala. Inicialmente, a criança verifica a produção figurativa, ela nomeia seu desenho após tê-lo completado. Com o tempo, a criança decide, previamente, o que vai desenhar. Observa-se, então, uma fase em que a criança necessita do traço visível no papel para nomeá-lo. Ela precisa olhar para dizer. Mais tarde, a criança decide, antes, o que vai desenhar.

Para Vigotsky, essa temporalidade é uma indicação de mudança na função da fala. Inicialmente, a fala segue a ação, está subordinada à ação. Posteriormente, a fala antecede a ação, verificando-se uma nova relação entre a palavra e a ação. Agora, a fala determina o curso da ação. Além de refletir o mundo, sua função na linguagem, a fala planeja este mundo – *é a função planejadora da fala.*

A investigação da *fala egocêntrica* traz indicadores importantes a esse respeito. Segundo os experimentos do autor a *quantidade relativa de fala egocêntrica* apurada no método piagetiano aumenta de acordo com a dificuldade da tarefa. As crianças procuram verbalmente uma nova solução e essa verbalização indica uma ligação direta entre a fala egocêntrica e a fala socializada.

“Isto é melhor notado quando o experimentador deixa a sala ou não responde aos apelos de ajuda da criança. Uma vez impossibilitadas de se engajar em uma fala social, as crianças, de imediato envolvem-se na fala egocêntrica.” (VYGOTSKY,1998:30)

É nesse sentido que, para Vigotsky, a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior.

A relação entre a fala exterior, a fala interior e a fala egocêntrica é a relação entre linguagem e pensamento, assim como a demonstração de que *... um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal [...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.* (VYGOTSKY1998:64)

A ênfase recai, primeiramente no nível social que, internalizado, orienta a reconstrução das atividades mentais ou superiores para o plano individual. Exemplo significativo desse trânsito, inicialmente vindo do exterior para, depois, internalizar-se, é fornecido por Vygotsky pelo ato de apontar. No princípio esse gesto cumpre uma função, sem êxito, de pegar algum objeto fora do alcance da criança. Essa tentativa engendra uma reação de outra pessoa, que interpreta o movimento mal sucedido de pegar como um gesto de apontar o objeto.

Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, um meio de estabelecer relações. Como consequência, *o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto* (VYGOTSKY,1998:64). A linguagem como instrumento de comunicação cultural por excelência é a base dessa reconstrução.

Do ponto de vista funcional, a fala interior distingue-se da fala exterior por ser *fala interiorizada em pensamento*; ao contrário, a fala exterior é a

materialização e objetivação do pensamento, sua tradução em palavras. Uma é fala para si mesmo; a outra, fala para os outros. Do ponto de vista estrutural, a distinção entre duas formas de linguagem verifica-se a partir do caráter predicativo presente na fala interior. A tendência para a predicação, que ocasiona a omissão do sujeito e de palavras a ele relacionadas, a faz parecer incompleta e desconexa. Essa mesma tendência se observa na fala egocêntrica e denota o fato de o indivíduo conhecer o tópico de seu monólogo, necessitando apenas explicar para si mesmo os comentários ou predicados psicológicos.

Pode-se indicar uma seqüência em quatro estágios do desenvolvimento da fala segundo Vygotsky, sem, contudo, desconhecer a complexidade dessas passagens ou reduzi-las a uma linearidade. O primeiro estágio é o da fala pré-intelectual e do pensamento pré-verbal. Em seguida, vem o que Vygotsky nomeia *psicologia ingênua* – estágio em que a criança exercita sua inteligência prática pelo uso de instrumento, demonstrando conhecer os objetos e o seu corpo em concomitância com avanços na aquisição do sistema lingüístico. É importante ressaltar que, como Piaget, Vygotsky argumenta que o domínio da gramática não garante o domínio das relações lógica e verbalmente expressas. O terceiro estágio caracteriza-se pela utilização de signos exteriores, que auxiliam a solução de problemas internos – é nesse contexto que surge a fala egocêntrica. Por último, as operações externas interiorizam-se e a fala torna-se interior, silenciosa.

A sinalização: processo de simbolização

O uso de signos na espécie humana é um dado cultural por excelência. Meio auxiliar para a solução de problemas como lembrar, comparar, relatar ou escolher, é, juntamente com o uso de instrumentos,

considerado por Vigotsky, como *atividade mediada*. A essa combinação signo e uso de instrumentos o autor reserva a expressão função psicológica superior ou comportamento superior.

Diferenciado do uso de instrumentos, o signo constitui um *meio de atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 1998:62)*.

É pela via da memória que o autor interroga as leis básicas que caracterizam a estrutura e o desenvolvimento das operações com signos na criança. Essa sinalização ausente nas espécies inferiores de animais é produto de condições específicas do desenvolvimento social.

Destacam-se dois tipos de memória: a natural, efeito direto de estímulos externos, aproxima-se da percepção, por caracterizar-se pela impressão não mediada de experiências reais; a outra supera a dimensão biológica do sistema nervoso incorporando *estímulos artificiais, ou autogerados, que chamaremos de signos (VYGOTSKY, 1998:44)*.

Mesmo no caso de culturas iletradas, a memória natural faz-se acompanhar do uso de signos – por exemplo, o uso de entalhe em madeira e nós e a própria escrita primitiva demonstram um recurso que vai além dos limites psicológicos impostos pela natureza, inserindo as marcas da cultura.

A estrutura elementar e dualista de comportamento estímulo / resposta (S => R) é complexificada pela mediação de um terceiro elemento que cumpre a função de signo. Esse elo de ligação cria outra relação entre o estímulo e a resposta. Neste ponto, para Vigotsky, o indivíduo está *ativamente engajado no estabelecimento deste elo de ligação (VYGOTSKY, 1998:45)*. Conseqüentemente esse signo age sobre o indivíduo, controlando seu próprio comportamento. Experimentos em crianças e adultos, com o uso de signos auxiliares para a memorização e atenção merecem alguns comentários.

Crianças em idade pré-escolar fazem pouco uso dos estímulos auxiliares “ou externos” (signos) para organizar seu desempenho ou

comportamento na tarefa proposta. Outra faixa etária, a de 10 – 13 anos, indica resultados comprovadores de que o uso de “signos externos” aumenta significativamente a eficácia das respostas. Nesse momento, predominam os signos externos. No terceiro estágio (adulto), os signos externos, necessários às crianças em idade escolar, são internalizados e o comportamento é mediado, mas de maneira a prescindir dos signos exteriores em função de sua internalização.

Esses experimentos são a causa que fundamenta, para Vigotsky, o que ele nomeia a *história natural do signo* – formas de transição entre o comportamento biologicamente determinado e o comportamento culturalmente adquirido.

No que diz respeito ao processo mediado de memorização, crianças entre quatro e seis anos tratam o signo – exterior ou auxiliar – como uma representação direta do objeto a ser lembrado. Isso é demonstrado quando elas transformam um signo evocativo de uma palavra em representante direto do objeto a ser lembrado.

Por exemplo, a figura apresentada como signo evocativo da palavra “balde” foi virada de cabeça para baixo, para, então, cumprir a função de lembrança. Assim, somente quando a figura se assemelhava à palavra “balde”, ela cumpria a função de signo auxiliar. Estímulos auxiliares, sem relação direta com as palavras a serem memorizadas, raramente são usados como signos.

O caráter do pensamento em crianças muito pequenas também segue essa linha. Suas representações de mundo baseiam-se em lembranças de situações concretas, não possuindo, ainda, o caráter de abstrações. De tal maneira, que se pode dizer, com Vigotsky, que *para as crianças, pensar significa lembrar, no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar*. (VYGOTSKY,1998:57).

O ato de pensar na criança depende, fundamentalmente, de sua memória; no adolescente a memória é lógica, de modo que o processo de lembrança implica estabelecer relações lógicas.

No caso dos adultos, o processo de memorização mediada está desenvolvido de tal forma, que ocorre mesmo na ausência de signos externos ou auxiliares.

O brincar, o desenho e a escrita como signos

A função do ato de brincar, do desenho e da escrita merecem uma problematização por parte do autor que pode fornecer indicações preciosas sobre o propósito deste capítulo, a saber, interrogar a noção de sujeito e a noção de simbolização presentes no pensamento de Vigotsky.

A tradução utilizada para a verificação dessa temática, verte para o português, em vários momentos do texto, “o brinquedo”. A princípio pode-se constituir um questionamento a esse respeito, na medida em que o autor enfatiza a ação da criança. Nessa perspectiva, o verbo “brincar”, ao contrário do substantivo “brinquedo”, parece-me mais fiel ao pensamento do autor. A questão comprova-se relevante, já que há nela, a noção de um sujeito que interatua no ambiente que o circunda e sofre mudanças no seu comportamento e pensamento, em função dessa ação.

Inicialmente, o brincar merece diferenciação de uma atividade pulsional – por exemplo, chupar chupeta – cujo objetivo é gerar prazer. O brincar não se reduz a uma dimensão unicamente prazerosa. Para Vigotsky, a criança ao brincar revela uma necessidade que culmina em uma ação. O caráter especial desta necessidade indicará que há por parte da criança um trabalho em relação a um mal – estar, a uma perda.

Há, na infância, *uma tendência à satisfação imediata de desejos* (VYGOTSKY, 1998:106). O brincar ocorre no intervalo entre a satisfação imediata de um desejo e a realidade. A singularidade do ato de brincar está nessa função de transformar a impossibilidade de satisfação imediata em

uma ação que contorna “tendências irrealizáveis” (1998:106), mediante um recurso imaginário:

“Para resolver esta tensão a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e este mundo é o que chamamos de brinquedo”.(VYGOTSKY, 1998:106)

Depreende-se desta formulação que o ato de brincar, muito mais que uma atividade feita para gerar prazer única e exclusivamente, cumpre uma necessidade de trabalho em relação a uma impossibilidade frente à realidade. A necessidade em causa é considerada, pelo autor, fora dos limites instintuais ou da natureza. A criação de uma situação imaginária torna-se a característica definidora do brincar de tal maneira que constituirá uma *parte da atmosfera emocional do próprio brincar* (VYGOTSKY, 1998:107).

A tensão entre a satisfação imediata de desejo e a realidade é abordada, pela criança, no ato de brincar; portanto o caráter especial da necessidade que leva ao brincar é uma construção imaginária e subjetiva. A escolha do termo necessidade que, a princípio, pode apresentar uma ambigüidade em relação a uma possível semelhança com os animais, é o que fornece um sentido peremptório e, ao mesmo tempo, humano a essa atividade.

A ênfase dada à dimensão imaginária como definidora do brincar opera, além de uma diferenciação em relação ao animal, cujo mundo não inclui a imaginação, uma diferenciação também em relação a uma ação simbólica.

Para o autor o *brincar não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo* (VYGOTSKY, 1998:107). Delimitá-lo nesse registro é um equívoco, na medida em que enfatiza a importância do processo cognitivo em detrimento

da “motivação” a ele subjacente. Com já foi dito, os elementos das situações imaginárias, é que conferem a atmosfera emocional desse ato.

Ainda a esse respeito, considerando a prevalência do imaginário sobre o registro simbólico no ato de brincar, Vygotsky insiste nessa diferenciação, argumentando a partir do sentido genérico extraído da simbolização – no caso do brincar, não há uma substituição livre – a criança conserva a propriedade das coisas, mudando seu significado. Um símbolo, à maneira de um signo, exige uma substituição livre. Nesse sentido, *o brincar e não a simbolização é a atividade da criança (VYGOTSKY, 1998:112).*

A importância do brincar no desenvolvimento da criança explicita-se na medida em que essa atividade implica uma construção, um trabalho por parte do sujeito em relação a:

- 1- Uma renúncia de um prazer imediato para auferir, como consequência, um prazer de outra natureza, agora delimitado por regras;
- 2- um processo de substituição, que se não é livre, marca o uso da imaginação, ausente em crianças muito pequenas;
- 3- uma emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

Em uma situação imaginária, a criança aprende a orientar seu comportamento não mais pela imediatez da percepção dos objetos ou de uma situação. O significado dos objetos e situações passa, agora, a ordenar sua percepção, resultando uma capacidade de operar substituições. Na primeira infância, a percepção está integrada a uma reação motora.

“No ato de brincar o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começou a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos.” (VYGOTSKY, 1998:111)

O autor conduz sua elaboração sobre o brincar com base em proposições sgnicas. À razão objeto/significado segue-se a razão ação/significado, o que indica, primeiramente um distanciamento em relação ao objeto, assim como em relação à ação, de tal forma, que há uma inversão desses signos imperando o universo do significado. Graças a um movimento no campo do significado, os objetos e as ações reais ficam subordinadas a ele. É importante ressaltar que há uma evolução a partir dessas construções. A oposição entre o registro simbólico e a situação imaginária afirmada anteriormente, no que diz respeito ao brincar, dá lugar à constatação não de uma oposição, mas, talvez, à de uma prevalência do imaginário em relação ao simbólico nessa situação, de tal maneira, que seria errôneo ou impossível dissociá-los. Marca, ao contrário, a total dependência do imaginário em relação ao simbólico.

A estrutura da percepção humana é expressa por uma razão em que o objeto é o numerador e o significado é o denominador. Isso indica que o caráter da percepção humana é tendente a generalizações. No momento em que um objeto é o “pivô” da separação de seu significado, essa razão inverte-se e o significado passa a predominar.

Por esse motivo, o ato de brincar é considerado o momento de transição entre um estágio apenas às restrições situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações da realidade. Nesse ato, uma substituição é feita – por exemplo, um cabo de vassoura pode ser um cavalo. Entretanto não é uma substituição livre, há um deslocamento em relação ao significado, embora a propriedade do objeto seja conservada. É nesse sentido que o autor afirma não se tratar no caso, de uma simbolização, mas do brincar, cuja prevalência é a da situação imaginária mediante uma mudança do significado.

Vygotsky resalta, aí, uma passagem que, só mais tarde, alcança o *status* de simbólico. Entretanto ele reconhece que está ocorrendo uma mudança na relação da criança com a palavra; *um objeto influencia outro*

semanticamente”(VYGOTSKY,1998:112) de tal maneira, que a palavra “cavalo” referida a um cabo de vassoura significa “eis um cavalo”.

Essa possibilidade de separar o significado do objeto ocorre sem que a criança tenha um domínio voluntário sobre isso. Ela o fará sem saber que o faz. Desta forma através do brincar, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. (VYGOTSKY, 1998:113)

A mesma inversão é observada no que diz respeito à ação. A razão ação/significado dá lugar à razão significado/ação, indicando que, na história do desenvolvimento, a criança usa um substituto também para uma ação real. As conseqüências dessas substituições, tanto do objeto quanto de uma ação, implicam diferenças. Operar com o significado de coisas ou objetos leva ao pensamento abstrato e a operação que prioriza o significado de uma ação possibilita a capacidade de fazer *escolhas conscientes ao desenvolvimento da vontade*. (VYGOTSKY,1998:115)

A “pré-história da linguagem escrita”, título que norteia o capítulo 8 do livro: *A formação social da mente*, tem sua razão. Para Vygotsky, o ensino da escrita vem marcado por um equívoco grave, na medida que a ênfase ao campo da linguagem é esquecida e a escrita é reduzida a uma técnica para escrever. Tal prática denota um problema na própria concepção da escrita, que, reduzida a uma habilidade motora, conduz a um desconhecimento ao que lhe é pertinente, a saber: *... um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança*. (VYGOTSKY,1998:120).

Nesse sentido, a direção correta para uma psicologia da escrita implica um esforço na compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. Por essa razão, o autor procede a uma investigação que evidencia a história, a pré-história do envolvimento da criança com o signo, no caso entendido como a própria dimensão simbólica, no que ela representa um processo de substituição. De fato, para ele, a linguagem escrita constitui, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, que dá

lugar a um simbolismo direto. Por simbolismo de segunda ordem, ele entende a mediação dos “sons e palavras da linguagem que são signos das relações e entidades reais” na escrita. Essa intermediação desaparece gradualmente dando lugar a uma escrita agora, representante direta das entidades reais e relações entre elas.

Com isto, o autor aponta uma passagem da linguagem escrita, cuja estruturação se deve à fala, que alcança posteriormente, um caráter “autônomo”. Um texto produz-se não mais como o representante dos sons e das palavras de uma língua, mas como uma escrita, cujo suporte é a própria escrita.

De fato, a ênfase à linguagem falada vai sustentar o postulado de que a fala, entendida como representação simbólica primária, é a base para a criação de todos os outros sistemas de signos. Dos primeiros rabiscos ao desenho há um deslocamento contínuo do processo de nomeação para o início do ato de desenhar. Como na escrita, o desenho fará um percurso do *desenho de coisas para o desenho de palavras* (VYGOTSKY, 1998:131).

Paralelamente, o gesto, como o precursor do rabisco, do desenho e apoio ao “jogo de faz de conta”, imprime ao corpo uma importância nesse processo. O corpo é o apoio das primeiras representações, indicando que, no início, é o “aparato motor geral”, característico da primeira infância, que sustenta a natureza e o estilo dos desenhos. Quanto ao corpo também se verifica um deslocamento que junto às representações verbais configurarão o acesso à escrita. Há, nesse caso, a indicação de um percurso do corpo à fala e à escrita?

É o que trato de verificar seguindo com o autor sua elaboração a respeito da pré-história da escrita, para retirar dela algumas demarcações importantes para este capítulo.

Os gestos são a escrita no ar (VYGOTSKY, 1998:121) e a escrita configura uma marca visível no papel, *simples gestos que foram fixados* (VYGOTSKY, 1998:121). É dessa forma que o autor enuncia o que leio como a dimensão corporal envolvida no princípio da representação.

De fato, esse início, que dimensiona uma fase precoce no desenvolvimento da criança, coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza suas respostas.

O gesto faz referência a um corpo que já participa de um processo de representação. De acordo com Wurth, que discute a história da escrita humana Vygotsky evidencia que os gestos figurativos são a reprodução de um signo gráfico.

Dois domínios são reveladores dessa evidência. O primeiro é o dos rabiscos das crianças e o segundo são os jogos infantis. O gesto como um corpo que “fala” participa desses processos de representação em uma relação de intimidade. De fato, um pedaço de madeira torna-se num jogo, outra coisa, porque os mesmos gestos indicadores dessa outra coisa podem ser aplicados ao pedaço de madeira. *O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. (VYGOTSKY, 1998:123).*

Também no desenho, o significado constitui-se inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais e esses gestos formam a primeira representação gráfica do significado. Só mais tarde, o desenho torna-se uma representação gráfica independente.

Nesse tempo, o desenho é nomeado para, mais tarde, ocorrer uma inversão: a nomeação antecipa o desenho. A participação da linguagem falada é ressaltada tanto para o desenho como para o brincar. Ao investigar os estudos experimentais de H. Hetzer, Vygotsky resalta suas conclusões quanto à importância da representação simbólica dos objetos no aprendizado da escrita. Dessas conclusões destaca a que considera mais importante: a diferença entre uma criança de três anos e outra de seis anos ao brincar não reside na percepção do símbolo, mas na maneira como são usadas as várias formas de representação. A representação simbólica envolvida no brincar é uma maneira particular de linguagem em uma temporalidade precoce, linguagem esta que conduz à linguagem escrita.

A favor dessa argumentação, o autor ressalta não ser importante o grau de similaridade entre o objeto escolhido e o objeto visado no ato de brincar. Interessa, no caso, a condição de representação. Assim a similaridade perceptiva do objeto não constitui função importante para se extrair uma notação simbólica.

Ainda referido aos estudos experimentais de H. Hetzer, Vygotsky observa em grupos diferentes de crianças, respostas diferenciadas, que indicam, a meu ver, um deslocamento do corpo – mímica, gestos – que apóia o jogo para a fala. Seu comentário incide sobre a importância da fala egocêntrica manifestada nos jogos. Para um grupo de crianças, o movimento e a mímica constituem fator de prevalência em detrimento da fala. Para outras, a ação e a fala fornecem um suporte simultâneo ao jogo. Para um terceiro grupo de crianças, a fala constitui fator preponderante. E, finalmente, para um quarto grupo, a mímica e as expressões gestuais cedem lugar à fala. A conclusão extraída pelo autor dessas observações é a de que, na brincadeira, a partir de uma evolução cronológica, as expressões gestuais diminuem e a fala passa a predominar de tal maneira, que a fala passa a constituir o único modo de representação.

Da mesma forma, Vygotsky referencia-se em Buhler para afirmar que o desenho tem seu início marcado quando a linguagem já se tornou habitual para a criança. Uma criança de três anos ainda não é consciente do significado simbólico de seu desenho, o que é alcançado completamente, por todas as crianças, por volta dos sete anos de idade.

Inicialmente, a criança desenha de “memória”; desenha o que conhece e não o que vê diante dela. É nesse sentido que, com freqüência, os desenhos infantis não coincidem com a percepção real do objeto e até a contradizem.

Observa-se a esse respeito o que Buhler nomeia “desenhos de raio x”. Verifica-se muitas vezes, que uma criança pode desenhá-la vestida, e, ainda assim, desenhá-la suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso, etc., coisas que ela sabe que existem, mas, que,

habitualmente, não vê. Uma figura de perfil, ganha um segundo olho e partes importantes do corpo podem ser omitidas. Observam-se figurações em que as pernas saem diretamente da cabeça. As crianças parecem não se preocupar com a realidade do retratado; contentam-se com indicações superficiais dos objetos. Entretanto, para Vygotsky, não é possível admitir que as crianças tenham tão pouco conhecimento da figura humana quanto poderia parecer pelos seus desenhos. Segundo a interpretação do autor, elas tentam “identificar” e “designar” mais do que representar. A base desse processo é a fala, o “*desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal*” (VYGOTSKY, 1998:127).

O impacto da fala no desenho pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação para o início da ato de desenhar.

A passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais de representação envolve um momento crítico. Tal passagem não pode ser compreendida como um trânsito puramente mecânico. Os exemplos que o autor escolhe como evidências deste momento apresentam crianças diante do corpo, da figura humana ou de uma boneca. Tal escolha não me parece gratuita, na medida em que esses exemplos são indicadores do esforço simultâneo da criança em representar o corpo. O desenho da figura humana coloca em cena simultaneamente, a problemática da representação do corpo, ou seja, tomá-lo para além de sua realidade corpórea e alçá-lo a uma dimensão de imagem, assim como tomar o desenho dele como uma representação. É o que se verifica no exemplo colhido no texto do autor:

“... quando se mostra a uma criança o desenho de um garoto de costas, ela vira o papel para tentar ver seu rosto. Mesmo entre crianças de cinco anos de idade, quase sempre se observa que, em resposta à pergunta: “onde está o rosto, o nariz?” elas viram o papel e só então respondem: “Não está aqui”. Não foi desenhado.” (VYGOTSKY, 1998:128)

Nesse estágio inicial, para o autor, a criança encara o desenho como um objeto em si mesmo. Pode-se perguntar se, nesse mesmo estágio, o esforço da criança quanto à representação não envolve, também, um esforço na configuração do próprio corpo como representação, isto é, no reconhecimento de seu corpo como uma imagem,¹² um corpo psíquico, dir-se-ia.

Se não se percebe, no tratamento dado à questão, uma ênfase à subjetividade (que não é objeto de interesse do autor) da criança envolvida nessa passagem, considerada pelo autor como um momento crítico, pode-se extrair do texto indicações que apóiam a questão proposta. De fato, é o acesso da criança à linguagem, o domínio da fala, que modela a *maior parte da vida interior* (VYGOTSKY,1998:127), submetendo-a a suas leis. Isso vale para o desenho.

A criança desenha não o que vê, mas o que conhece. O desenho implica um esforço de memória que coincide com uma forma de representação já alcançada, ou não. É por essa razão que muitas vezes, um desenho infantil pode contradizer a percepção “real” de um objeto.

O “conhecido” retratado no desenho – e tomado por muitos, como um desconhecimento da figura humana por parte da criança – ao contrário, é indicador de que, nessa fase, os desenhos são como conceitos verbais que

“Comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos Nesta idade, a memória infantil não propicia um quadro simples de imagem representativas. Antes, ela propicia predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala.” (VYGOTSKY, 1998:127)

¹² Para a Psicanálise, o reconhecimento do corpo como uma representação unificada não é um processo espontâneo; é resultado de uma relação especular com o outro, cujo efeito, para o *infans*, é a constituição de uma imagem unificada do corpo.

Esses dados é que fornecem a Vygotsky os elementos para ele interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar na construção da linguagem escrita. Do ponto de vista pedagógico apura-se no caso, uma transição: do desenho de coisas para o desenho da fala. Traços indicativos de um nome ou palavra são considerados auxiliares de um processo mnemônico e precursores da escrita. Paulatinamente, traços e rabiscos são substituídos por figuras e desenhos e estes, por signos da escrita. As descontinuidades que marcam o jogo do fáz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser entendidas como tempos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita. A dimensão unificadora desse processo é a formação dos signos, indicadora da pré-história da linguagem escrita.

Retomo, agora a questão formulada anteriormente, sobre a evidência de um percurso.

Um corpo, de início, é resposta meramente motora aos estímulos, segue-se a isto um corpo que adquire o *status* de uma representação evidenciada pelo gesto e pela mímica, que acompanham o jogo do “faz-de- conta”. Ao processo de aquisição da fala, segue-se o desenho, que preconiza a escrita.

A dificuldade que se coloca para a discussão desse percurso deve-se à necessidade de distinguir linguagem e fala, na tradução do texto do autor. A linguagem entendida como uma estrutura que rege a vida anímica e que subsidia todo o processo de formação de signos merece uma distinção da fala, compreendida como uma função e, como tal, uma aquisição verificável na criança, evidenciando sua apropriação particular da língua.

A evidência de que é da linguagem, tomada no sentido estrutural, de expressão da cultura, à fala, tomada no plano individual, que se verifica o acesso à escrita é fornecido por Vygotsky por meio do ato de apontar. A tentativa, sem êxito de pegar um objeto, pela criança, é interpretada por outra pessoa como um ato de apontar. É esse outro que, desempenhando a

função primordial de comunicação, imprime uma significação ao gesto da criança.

A ênfase recai, primeiramente, no nível social, que, internalizado conduz à reconstrução das atividades mentais ou superiores, no plano individual.

A fala merece do autor um destaque, visto que intermedeia todo o processo de formação de signos para um sujeito, verificando o que ele nomeia a pré-história, ou a história, da linguagem escrita. Uma leitura desse processo não pode ser referida a uma linearidade, todavia parece-me fundamental indicar que é na particularidade do acesso do sujeito à linguagem – ou seja pela via da fala – que Vygotsky apreende a culminância da sinalização até atingir a escrita convencional. A relação estabelecida entre fala interior, fala egocêntrica e fala exterior é indicadora dessa perspectiva: *... na verdade mecanismos fundamentais da constituição da pessoa enquanto sujeito e de sua organização no mundo estão envolvidos na internalização da linguagem.* (OLIVEIRA, 1992:83)

Nesse sentido é importante verificar se não se pode tomar o conceito de fala interior, desenvolvido pelo autor, como um tempo fundamental – um tempo necessário ao sujeito para compreender a linguagem escrita.

O esforço da criança para representar a realidade – desde o ato de apontar, passando pelo brincar, e o desenho, atos que convocam também a representação do corpo, até a representação que a linguagem escrita convoca – recebe do autor o postulado de que é a fala, como representação simbólica primária, que orienta esse processo. Também na fala se observa, na criança, um percurso que exige um distanciamento da coisa representada, ou seja, do conceito à fonética.

A fala interior: o rascunho da escrita

O tópico *Pensamento e linguagem*, do livro do mesmo título (1998), possibilita um percurso pelo pensamento do autor, em que ele trabalha, a noção de representação, além de se constituir um texto que apresenta uma prevalência do termo fala, indicando que o sujeito ressaltado é o sujeito da fala.

Esse texto dá uma ênfase à fala preferencialmente à linguagem. Isso me interessa por fornecer indicação de que, para Vygotsky, importa a dimensão de sujeito, já que por fala se compreende a evidência do que é próprio, ou, em outras palavras, a maneira como cada um se apropria do código social da língua.

Uma vez expresso, o pensamento é uma mentira. Essa frase de Tjutchev serve a Vygotsky para fundamentar suas críticas em relação às tendências polares quanto à relação entre pensamento e fala. Tanto a concepção behaviorista do pensamento – compreendida como fala sem som – como a perspectiva idealista de que o pensamento é distorcido pelas palavras, indicam, para o autor uma *tendência anti-histórica* (VYGOTSKY,1998:189). A investigação dos defensores dessas tendências desconhece a história do desenvolvimento da fala e do pensamento em um sujeito. A noção do desenvolvimento do significado da palavra aliada à noção de fala interior e exterior sustentará sua tese: *Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra* (VYGOTSKY, 1998:190).

Tal relação é entendida como um processo vivo e complexo: *o pensamento nasce através das palavras* (VYGOTSKY,1998:190), não preexiste ao sujeito; ao contrário, surge ao longo do desenvolvimento e passa por modificações.

Extraem-se, do exposto duas questões. A primeira diz respeito a necessidade de se proceder a uma análise funcional da linguagem com o intuito de evidenciar esse processo vivo e complexo. A análise funcional enfoca o desenvolvimento da fala na criança, estabelecendo relações semânticas via fala interior, fala exterior, ou social, em contraponto à fala egocêntrica de Piaget. Nesse sentido, pode-se pensar que a preocupação e tese de Vygotsky quanto ao desenvolvimento do significado da palavra enfoca a fala como função sob a égide da linguagem – fenômeno social e cultural, por excelência.

A segunda questão, ressaltada e apurada no referido capítulo do livro do autor¹³, é a de que a importância dada à atividade simbólica na percepção da realidade culmina na construção de um sujeito da fala. Um sujeito da fala que, afetado por desejos e necessidades insatisfeitas, interesses e emoções, uma *tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porque da nossa análise do pensamento (VYGOTSKY, 1998:187)*, está circunscrito à dimensão da consciência, centro do psiquismo humano para Vygotsky:

“O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.” (VYGOTSKY, 1998:190)

É importante ressaltar que o universo de investigação do autor é delimitado ao plano da consciência. Isso tanto permite verificar uma concepção de linguagem, pensamento e fala, quanto previne de se fazer uma aproximação com o texto freudiano. Em vários momentos de sua obra, Vygotsky faz referência ao “desejo”, à “fantasia”, às “necessidades

¹³ Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

insatisfeitas” – conforme sua análise do ato de brincar e conforme referência citada a pouco – cuja semelhança com fundamentos da teoria psicanalítica é tentadora. Entretanto o texto freudiano, estabelece a dimensão do inconsciente como a marca da verdade do sujeito. Tanto o pensamento quanto a linguagem não podem ser dissociados desse registro.

Por isso, o sujeito vygotskyano não se confunde com o sujeito tal qual estabelecido por Freud. O sujeito que se apura no texto de Vygotsky indica um sujeito em que a fala tem um papel preponderante, o de circunscrever e constituir o plano da consciência. Esta noção da consciência não está articulada ao conceito de inconsciente ou pré-consciente advindo da teoria psicanalítica. Considerada o componente mais elevado na linguagem das funções psicológicas humanas, a consciência é a própria essência da psique humana.

Retomo agora a elaboração pontual de Vygotsky no que diz respeito ao desenvolvimento do significado da palavra na criança, para esclarecer os comentários feitos até este ponto e verificar a noção de representação.

Vygotsky justifica a necessidade de se proceder a uma análise do significado das palavras com base numa crítica à metodologia de investigação. A relação entre pensamento e fala é alvo de investigações equivocadas por partir do pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos independentes, que se unem por intermédio do pensamento verbal.

Explicar as propriedades do pensamento verbal fragmentando-o em seus elementos componentes não constitui uma “análise verdadeira”:

“Tentamos uma nova abordagem da questão, substituindo a análise em elementos pela análise em unidades, cada uma das quais retendo, de forma simples, todas as propriedades do todo. Encontramos essa unidade do pensamento verbal no significado das palavras”.
(VYGOTSKY, 1998:150)

O significado de uma palavra contém uma ligação estreita entre pensamento e linguagem. Tomado como uma unidade analítica, o significado de uma palavra *é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1998:151).*

Uma análise funcional é empreendida partindo-se do pressuposto de que a relação entre pensamento e fala passa por transformações que devem ser consideradas.

As investigações desenvolvidas nessa perspectiva levam a duas conseqüências:

1. a verificação de que o significado das palavras evolui;
2. estudo do desenvolvimento do pensamento.

Começo por ressaltar algumas pontuações sobre o pensamento, presentes neste capítulo.

O pensamento, no início, está referido à possibilidade de se estabelecer em relações. *Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas (VYGOTSKY, 1998:157).* Sua causa são as motivações, os desejos, as necessidades, os interesses e as emoções. Subjaz a cada pensamento uma tendência afetivo-volitiva. Sua ligação com a palavra é orgânica, na medida que *o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir (VYGOTSKY, 1998:156).* Considerando essa relação orgânica com a palavra, o autor acaba por delimitar seu campo ao domínio da consciência. *Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1998:190).* Elegendo o significado das palavras como unidade do pensamento verbal, do pensamento consciente, o autor verifica seu desenvolvimento. Dois planos devem ser destacados em função da fala: um plano interior – semântico e significativo e outro plano exterior – fonético. Embora formem a unidade da palavra, seguem direções opostas quanto à sua evolução. O desenvolvimento lingüístico da criança aponta uma

independência quanto a esses planos, ainda que essa diferença mesma indique uma estreita união entre eles.

O aspecto semântico e significativo da fala segue uma direção que leva do todo para a particularidade. De início, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa; só posteriormente, ela alcança o domínio das unidades semânticas separadas. No que diz respeito ao plano exterior e fonético, o percurso aponta uma inversão relativamente ao significado – vai da parte para o todo. Começa por uma palavra e, posteriormente, progride das frases simples para as frases mais complexas:

“Exatamente por surgir como um todo indistinto e amorfo, o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra. À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto”. (VYGOTSKY, 1998:158)

O postulado lingüístico da arbitrariedade do signo é investigado pelo autor no decorrer do desenvolvimento da linguagem infantil. As expressões verbais não surgem plenamente compreendidas pela criança. A relação imotivada do conceito com a imagem acústica – significado e significante – é o resultado, na criança, de um trabalho. Para ela, *a palavra é parte integrante do objeto que denota* (VYGOTSKY, 1998:160).

Esse esforço empreendido no que se refere à fala – a saber, o distanciamento do significado em relação ao aspecto fonético – é fundamental para o tema da escrita, se se levar em conta que, para Vygotsky, a linguagem escrita é compreendida como um simbolismo de segunda ordem, que dá lugar a um simbolismo direto. No princípio, a escrita estrutura-se em função da fala, alcançando, mais tarde, um caráter autônomo.

O declínio dessa fusão deve coincidir com o declínio da fusão dos dois planos da fala – o semântico e o vocal. À medida que a criança cresce, a distância entre ambos aumenta gradualmente. Segundo o autor, essa parece ser uma característica da consciência lingüística primitiva:

“Todos conhecemos a velha história do homem rústico que afirmou não ficar surpreso com o fato de os sábios, munidos de todos os seus instrumentos, serem capazes de calcular o tamanho das estrelas e rastrear a sua trajetória – o que o deixava admirado era como conseguiram descobrir o nome delas.”(VYGOTSKY,1998 : 161)

Não é difícil verificar que, para as crianças pequenas, a nomeação da realidade deve explicá-la. Assim, por exemplo, um animal chama-se cachorro porque late. É forçosa a suposição, a partir das investigações do autor, de que, para escrever, a criança deve fazer esta passagem: a de desligar-se do som em relação ao significado, ou seja, a de compreender que a relação entre a palavra e a coisa denotada é imotivada: *A capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência. (VYGOTSKY, 1998:161).*

Até que se estabeleça essa diferenciação, o uso da linguagem pela criança coincide com a dos adultos somente em seu aspecto objetivo, ou melhor, não tem a ver com seu significado.

O aspecto polissêmico da linguagem aberto a múltiplas significações, recebe do autor um tratamento especial, com base na distinção dos dois componentes do significado das palavras: o significado propriamente dito e o sentido. O significado responde pelo caráter dicionarizado de uma palavra, uma dimensão estável e precisa, mas que tem uma evolução ao longo do desenvolvimento do indivíduo e refere-se apenas a uma das zonas de

sentido. Ao contrário, o sentido apresenta um caráter fluido, dinâmico e complexo, respondendo aos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência dos indivíduos. O sentido, para Vygotsky, revela a subjetividade, associa-se ao significado da palavra para cada um.

Por esse viés, o autor resgata uma perspectiva integrada de aspectos cognitivos e afetivos referidos a um sujeito. Exemplos da literatura russa são apontados, para comprovar a complexidade de um enunciado.

Na fala humana, há sempre o pensamento oculto, o subtexto. Alerta à infinitude do sentido, *a comunicação direta entre duas mentes é impossível. (VYGOTSKY, 1998:186).*

É na fala interior que o sentido prevalece merecendo do autor uma investigação relacionada à fala exterior e à fala egocêntrica. Esta, considerada “fala para si mesmo”, origina-se da diferenciação da fala exterior ou “fala para o outro”. A fala egocêntrica tem, assim, uma função de transição, desenvolvendo-se uma curva ascendente em direção à fala interior, ao contrário do que propõe Piaget, que dá à fala egocêntrica um outro destino, o de uma curva descendente.

Para Vygotsky, essa tendência à subjetivação, presente na fala interior, coloca-a em um patamar fundamental no curso do desenvolvimento de uma criança que se caracteriza por uma “individualização gradual” (1998:166).

Nesse sentido, a fala interior dá continuidade à hipótese de que a fala egocêntrica se expande à medida que a criança se vê às voltas com dificuldades que exigem consciência e reflexão.

O declínio da vocalização presente na fala egocêntrica não explica seu aspecto estrutural. A fala interior explicita a aquisição de uma nova capacidade: *a de pensar as palavras, ao invés de pronuncia-las. É esse o significado positivo do coeficiente de declínio da fala egocêntrica. A curva decrescente indica que o desenvolvimento está se voltando para a fala interior (VYGOTSKY, 1998:168).*

As investigações com crianças evidenciam uma evolução em que a fala interior – inescrutável por suas características – encontra seu nível mais baixo por volta dos três anos e atinge seu ápice por volta dos sete anos. Desenvolve-se em um sentido antagônico ao da fala egocêntrica: *Enquanto esta última continua a cair até chegar ao ponto zero na idade escolar, as características estruturais acentuam-se cada vez mais (VYGOTSKY, 1998:167)*. A dissolução da fala egocêntrica é sintomática, no sentido de indicar a sua transformação daquela em uma nova forma de fala, a fala interior.

A sintaxe especial da fala interior deduzida da fala egocêntrica faz prevalecer o sentido, o caráter subjetivo e individual. Uma sintaxe simplificada, a condensação, caracterizada pela tendência à predicação, pode ser observada em um diálogo, quando os dois interlocutores experimentam uma “comunidade de destino”, como exemplificada nos romances de Tolstoi. Como na fala interior, o predomínio do sentido sobre o significado, prevalece constituindo a regra.

A fala interior, considerada uma função em si própria, pode ser indicadora de um tempo de elaboração necessária ao sujeito para o domínio da linguagem escrita.

De fato, Vygotsky reconhece na fala interior, o rascunho da escrita. Um rascunho que, referido ao pensamento, aborda sob forma de uma elaboração de cada um, o enigma da representação da linguagem:

“O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento [...] esse rascunho mental é uma fala interior.”
(VYGOTSKY,1998:179)

A complexidade da escrita, sua diferença em relação à fala oral – exterior e para um outro – e a fala interior – fala para si mesmo – evidencia-se por convocar, em seu ato, um interlocutor ausente. Essa condição exige do escritor uma forma de fala mais elaborada, na medida em que um suporte situacional e expressivo está ausente.

O sujeito suposto da fala interior constitui ao lado do predicado, uma lei na linguagem escrita do ponto de vista gramatical. Assim a escrita convoca uma complexidade que, marcada pela diferença da fala oral do ponto de vista sintático, chega ao seu ponto máximo.

A escrita, definida por Vygotsky como um simbolismo direto antecedido, por um tempo, da escrita como fala, autoriza a se delimitar o seu alcance pela criança no ponto da compreensão do caráter imotivado do signo, que o conceito de fala interior contempla.

“Pensar as palavras” parece verificar a passagem necessária à escrita como simbolismo direto, um escrito que se apoia no próprio escrito. O sentido que prevalece, no contexto da fala interior, faz contorno, sob a forma de uma elaboração ao nível radical da língua. Por esse nível radical, compreende-se o enigma da representação, que a “consciência lingüística primitiva” exemplifica. Para o homem rústico, o surpreendente era como os sábios haviam descoberto qual era o nome das estrelas.

Por isso, na ótica do autor, no que diz respeito ao desenvolvimento, a fala oral precede a fala interior, ao passo que a escrita conta com esta, ou a pressupõe, pois, o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior.

Tomada, na minha leitura, como um tempo para compreender a escrita, ou seja, como um trabalho do sujeito para compreender a relação entre o real e a representação escrita, a fala interior é um trabalho que ancora e possibilita a passagem da escrita como um registro da fala, ou simbolismo de segunda ordem até atingir o *status* de um simbolismo direto. Um texto produz-se não mais como representante dos sons e palavras de uma língua, mas como uma escrita cujo suporte é a própria escrita. É

importante ressaltar que a fala interior é condição para o conceito, portanto ela é a matéria prima do pensamento.

O gesto, como uma escrita no ar, o desenho das coisas para o desenho de palavras evidenciam um percurso, cuja importância se verifica no declínio da fusão dos dois planos da fala – o semântico e o vocal – assim como no declínio da fusão entre a coisa e sua expressão na linguagem escrita.

Capítulo III

Freud - O sujeito do inconsciente

O inconsciente freudiano: uma sintaxe

Ao proceder a uma interlocução com outros campos do saber, Freud, em texto datado de 1913 – *O interesse da Psicanálise para as ciências não psicológicas* parte E –, faz esta consideração:

“A comparação entre a infância dos homens e a primitiva história das sociedades já provou sua fecundidade em diversos sentidos [...] Nesta conexão o modo de pensar psicanalítico atua como um novo instrumento de pesquisa”.(FREUD,1969[1913]:220).

Sua argumentação desenvolve-se no sentido de estabelecer uma conexão entre as realizações psíquicas de um sujeito, por um lado e as de sociedades, por outro, postulando uma mesma fonte para ambas. Todo o curso da história da cultura é dimensionado em uma realidade discursiva, em que se lêem os diversos métodos adotados pela humanidade para “sujeitar” seus desejos insatisfeitos. A análise das formações do inconsciente – tais como os sonhos e os sintomas – auxiliam-no na compreensão dos mitos e contos de fadas como produtos da imaginação étnica.

Imbuído da concepção de história evolucionista de seu tempo, Freud (1913) orienta o leitor no sentido de *delinear processos de desenvolvimento*. Assim, a origem da vida psíquica do adulto deve ser buscada nas experiências infantis e o velho ditado de que “a criança é o pai do homem”

deve ser considerado nesse contexto. A influência extraordinária exercida pelas impressões da infância sobre todo o curso de evolução posterior é ressaltada de tal forma, que se deve remeter uma determinada estrutura psíquica a outra, que a precedeu no tempo e da qual se desenvolveu.

Entretanto a continuidade entre o psiquismo infantil e o universo psíquico do adulto tem de contar com transformações e remanejamentos que ocorrem no processo. Lacunas provenientes de *falhas na tradução*¹⁹ em relação a uma dada experiência constituem o cerne do material psíquico – fragmentos de lembranças, remanescentes da operação de recalçamento, constituem o cerne da sintaxe inconsciente.

O inconsciente, longe de indicar uma realidade inefável e profunda abaixo da consciência, é uma sintaxe. Enquanto um registro, cuja função é a tradução da realidade do sujeito, ele perfaz uma escrita. O sujeito freudiano apresenta-se, nessa divisão, na descontinuidade entre os dois registros de linguagem – o consciente e o inconsciente. É nesse contexto do inconsciente como descontinuidade e corte em relação à gramática consciente, que evidenciamos o diferencial em relação às teorias evolutivas. Entretanto, em função de uma leitura do texto de Freud empreendida principalmente por partidários da *Ego psychology* em especial Anna Freud, a psicanálise foi assimilada a uma psicologia evolutiva ou genética. Recorro ao termo *Nachträglichkeit* para elucidar a questão.

O substantivo *Nachträglichkeit*, assim como o adjetivo *nachträglich*, é utilizado com frequência por Freud no decorrer de sua obra. Esses termos-conceitos recebem, nesse estudo, o sentido de “*a posteriori*”, locução latina corrente em português. A importância desse conceito deve-se à demarcação de uma temporalidade inédita na experiência de cada sujeito. A citação extraída, do texto *Recordar, Repetir e Elaborar*, de 1914, das Obras Completas, parece-me a mais pertinente, entre outras, para a elucidação do termo:

¹⁹ Recupera-se nesse caso, o sentido da operação de recalçamento tal como é descrito na *Carta 52* (1896), que integra as cartas enviadas por Freud a Fliess, indicando para o inconsciente uma relação com a linguagem e com a escrita.

“Há um tipo especial de experiência da máxima importância para a qual lembrança alguma, via de regra, pode ser recuperada. Trata-se de experiências que ocorreram em uma infância muito remota e não foram compreendidas e interpretadas na ocasião, mas subseqüentemente (*nachträglich*) foram compreendidas e interpretadas.” (FREUD, 1969[1914]:195)

O *nachträglich* evoca um trânsito entre o presente e o passado. Um evento ocorrido em um tempo remoto, que não possui relevância de significação para o sujeito naquele momento, mas que, mais tarde, ressignifica-se. O sentido de, *a posteriori*, é efeito da ligação de experiências atuais ao acontecimento. A realidade assim construída adquire um estatuto de uma realidade psíquica. A equação percepção = realidade não se sustenta para a Psicanálise. Portanto, uma leitura de caráter desenvolvimentista da Psicanálise referida a uma concepção linear do tempo está em completo desacordo com o pensamento freudiano tanto por desconhecer o aspecto lacunar conferido pela operação de recalçamento, quanto por desconhecer em consequência disso, a concepção inédita da temporalidade que o conceito *NACHTRÄGLICH* esclarece.

Em outro texto, em um tempo mais tardio de sua experiência como analista, Freud realiza uma análise do texto bíblico, para resgatar nela, a origem egípcia de Moisés e a pré-história (egípcia) da religião de Israel. Assim, em *Moisés e o monoteísmo* (1939), encontra-se, o que se pode nomear uma “clínica do escrito”²⁰, na medida em que é pela via das deformações e lacunas do texto que Freud apura suas hipóteses sobre a história da religião judaica: *Assim, em quase toda parte, ocorreram lacunas observáveis, repetições perturbadoras e contradições óbvias, indicações que*

²⁰ Expressão cunhada por Jean Allouch, *Letra a Letra; transcrever, traduzir, transliterar* (Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1994) ; para expressar a leitura de uma texto como uma escuta no sentido analítico.

nos revelam coisas que não se destinavam a serem comunicadas ... (FREUD, 1974[1939]:59).

A esse respeito, Michel de Certeau, comenta que Freud, *ao fabricar ficções a partir de fatos históricos, contribuiu, sem o saber, para reintroduzir, no trabalho do historiador, um modelo de inteligibilidade subjetiva que a história excluía ao se tornar positivista*. Escritos são tomados, tanto quanto outros textos com que lida, como um fragmento de linguagem.²¹

De fato, reconhece-se uma relação de exclusão entre o discurso da ciência e o discurso do inconsciente. A ciência não se funda na combinatória inconsciente, ela estabelece com o inconsciente uma não relação. Contudo o inconsciente faz, nela, suas incidências, forçando uma nova elaboração entre o pensamento e o inconsciente.

A inteligibilidade da consciência, cujos efeitos na aquisição de conhecimento e aprendizagem é preponderante cede lugar, no pensamento freudiano, a uma lógica, cuja sintaxe difere da sintaxe consciente, promovendo um saber que o eu ou a consciência desconhecem.

Várias passagens, na obra freudiana, dão lugar a essa discussão. Ressalto, aqui, o comentário contido em texto *Esboço de Psicanálise*, (1938), em que Freud indica a especificidade da Psicanálise em relação a outras “ciências psicológicas” e critica, na linha de pensamento exemplificada pela doutrina americana do behaviorismo, o privilégio conferido à consciência na vida anímica, assim como o desconhecimento em relação ao inconsciente.

Esse debate, Freud retoma-o várias vezes. Pode-se citar referências a esse respeito nas Obras Completas, desde 1900, no cap. VII, parte F, do livro da *Interpretação dos sonhos* em 1905, no livro dos *Chistes e sua relação com o inconsciente*; e, em 1938, no texto acima referido.

Pensadores como Teodor Lipps²² servem-lhe de referência para sustentar sua argumentação quanto à exigência, cada vez mais urgente, da

²¹ A esse respeito, ver: LOPES, E. M. T. “Memória do esquecimento”, conferência proferida no II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, nov. de 2003.

²² Teodor Lipps (1851-1914) foi professor em Munique e escritor de psicologia e estética. O interesse de Freud por ele parece remontar a um artigo sobre o inconsciente, lido em um Congresso de

inclusão, no pensamento psicológico, do conceito de inconsciente. O inconsciente, nas palavras de Lipps, *tem de ser pressuposto como constituindo a base geral da vida psíquica*. Essas e outras referências discutidas por esse autor em relação à questão do inconsciente apoiam Freud em sua tese:

“[...] Muitas pessoas, tanto ligadas à ciência [psicológica] quanto estranhas a ela, satisfazem-se com a suposição de que só a consciência é psíquica; neste caso a Psicologia não terá senão que fazer a discriminação entre fenômenos psíquicos, percepções, sentimentos, processos de pensamento e volições [...] Enquanto a psicologia da consciência nunca foi além das seqüências rompidas dependentes de algo mais; a outra visão, que sustenta que o psíquico é inconsciente em si mesmo, capacitou a Psicologia a assumir seu lugar entre as ciências naturais como uma ciência”.(FREUD,1974 [1938]: 182-183)

Consciência e psiquismo não são idênticos – os sonhos demonstram que o conceito do psiquismo é mais amplo que o de consciência. É importante ressaltar o contexto da argumentação freudiana sobre o inconsciente, bem como a argumentação do autor quanto à diferença do inconsciente admitido pelos filósofos e, mesmo, por Lipps. Para Freud, o diferencial desse inconsciente para “o nosso” inconsciente, *reside no fato de ser o inconsciente (isto é, o psíquico) encontrado com uma função de dois sistemas independentes e que este é o caso tanto na vida normal quanto na patológica* (FREUD,1972[1900]:653).

O inconsciente como um sistema cujas leis diferem dos sistemas pré-consciente/consciente alcança um estatuto que divide o sujeito e

Psicologia de 1897. Esse artigo fundamenta uma longa discussão de Freud em *A interpretação dos sonhos* (1900) .

ultrapassa o sentido meramente descritivo. Os processos em que está interessada uma ciência que leve em conta o inconsciente, são tão *incognoscíveis* quanto aqueles presentes na Física ou na Química. Para o autor, a inteligibilidade da consciência não esgota o real.

Compreende-se a constituição do sujeito freudiano no universo da linguagem. A referência é encontrada em *Projeto para uma psicologia científica* no tópico “A experiência de satisfação”. Ali, Freud outorga a um Outro, a função de intérprete da necessidade do *infans*, por intermédio do grito emitido, inicialmente, sem nenhum apelo, como pura descarga motora: *... essa via de descarga adquire assim, a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais.*(FREUD,1977[1895]:422)

É somente à medida que o grito, antes mera descarga motora, é interpretado em um universo de linguagem que ele é alçado ao registro simbólico. Dessa condição inicial de desamparo, o ser humano é introduzido no circuito da linguagem, antes mesmo que consiga se situar no âmbito da fala. Dessa experiência de satisfação, resta um traço de memória, cuja significação, no exercício individual da língua, só é alcançado “*a posteriori*”.

Nesse sentido, para a Psicanálise, não existe realidade pré-discursiva. Assim, antes que o sujeito possa nomear-se, ele é nomeado por um Outro, instaurando-se o assujeitamento, para todo ser humano, à realidade discursiva. Com isso, indica-se que o plano simbólico preexiste ao sujeito e este se constitui no momento mesmo do encontro com a linguagem. Do mesmo modo, explicita-se que a série de perdas experimentadas, posteriormente, pelo sujeito como desamparo está referida a esse momento inaugural de uma falta que a linguagem institui. As experiências de desamparo no “*a posteriori*”, ressignificam o desamparo original de todo ser humano, tal como Freud propõe.

Desse modo, o grito escutado pelo intérprete testemunha uma operação de inserção do sujeito em um registro simbólico, cuja marca é a falta que a própria linguagem introduz, na medida em que esta, sempre está

em luto da própria coisa que representa. Advém, daí, um corpo simbólico, que não encontra mais satisfação por estar separado do objeto da necessidade pelo muro da linguagem.²³ De fato, é dessa relação com um outro experiente, conforme Freud expressa neste momento, cuja referência à linguagem é fundamental, que se compreende a constituição do sujeito.

Para Freud, a condição biologicamente prematura com que nasce todo ser humano, que o distingue dos animais, coloca-o em uma posição singular, cujo peso de constituição deve circunscrever-se em termos que não se reduzem ao instintual. A ênfase freudiana nas experiências com o *semelhante* visam a destacar o valor da linguagem veiculada pela fala materna, impensável fora do campo pulsional.

Tematizando a problemática do desejo em termos estritamente analíticos, o autor, no texto já citado – *A experiência de satisfação* (1895) – argumenta, que a experiência de satisfação das necessidades, requer a atenção e cuidados de um outro, resultando em traços, marcas, que nada têm de natural, em facilitações que constituem trilhamentos para o circuito pulsional. A rota pulsional segue as trilhas de uma história que se inicia no encontro com o corpo do semelhante. As pulsões são o efeito, no corpo, dos cuidados e da fala do semelhante. Essa memória traçada no corpo, advinda dos primeiros encontros com o semelhante, tem repercussões que ultrapassam o circuito restrito das necessidades. Só se pode compreendê-la, a essa memória traçada no corpo, como traço de um acontecimento. (RUDGE, 1998)

A constituição da pulsão, que pode ser aproximada dessa memorização fundamental, dá lugar a um sujeito – em oposição à natureza – e é o que estabelece a distinção definitiva entre o conceito de pulsão e o de instinto. De fato, é importante ressaltar que a versão dada, na *Standard Edition* ao termo *Trieb*, de “instinto” força uma leitura carregada de conotações biológicas, assim como orienta uma compreensão do seu sentido na perspectiva de um comportamento adaptativo pré-formado. Se o leitor do

²³ O termo linguagem, é utilizado neste caso no sentido estrutural, diferenciado pois, do sentido funcional que responde pela fala, entendida como o exercício individual da língua.

texto original pode distinguir *Trieb* de *Instinkt*, o leitor da tradução inglesa ou de outras que a utilizam pode cometer desvios ou incorreções. (RUDGE,1998)

O termo *Trieb*, na verdade, tem um caráter mais inapreensível no contexto da língua alemã se comparado ao termo *Instinkt*. Geralmente traduzido por “instinto” ou “pulsão”, esse termo é preferencialmente tomado por “instinto” por ser este mais comum no português, em detrimento do termo “pulsão”, que não o é.

Segundo pesquisa do termo na língua alemã, pode-se considerar que, lingüisticamente, *Trieb* pode designar tanto “instinto”, quanto “vontade ou desejo”. É somente no contexto do uso da língua que o interlocutor ou leitor atribui seu sentido. O termo tem diversos sentidos dos quais derivam usos para linguagem de áreas profissionais bem como a acepção genérica de *Trieb* como “força motriz interna”. (HANNS,1996)

Frases como: *a pulsão é nossa mitologia, a pulsão é um conceito limite entre o psíquico e o somático, a pulsão não tem dia nem noite, a pulsão só se dá a conhecer por seus representantes psíquicos*, ilustram de maneira contundente a complexidade impressa por Freud ao conceito, bem como sua relação com a linguagem.

Exploro, no caso, com o intuito de resgatar essa relação, a advertência de Freud quanto a como o conceito deve ser lido e também, a relação entre pulsão e representação.

No artigo *A pulsão e suas vicissitudes*, o autor começa afirmando que *as pulsões rigorosamente, falando, são da natureza das convenções* (FREUD,1974[1915]:137). O avanço do conhecimento não tolera rigidez e um grau de indefinição faz-se necessário até que um conceito se torne claro. O mesmo ocorre, com a Física, na qual “conceitos básicos” estão sendo constantemente alterados em seu conteúdo.

A pulsão é um conceito básico convencional – dessa natureza portanto. Uma pulsão nunca pode tornar-se objeto da consciência e, mesmo no inconsciente, é sempre representada por uma representação (*Vorstellung*)

e em um afeto (*Affekt*). Ambos, o representante da representação (*Vorstellung-repräsentant*) e o afeto (*Affekt*), expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional, são os representantes psíquicos da pulsão.

Nesse contexto, a própria noção de “apoio” (*Anlehnung*), referida à fonte das pulsões, no sentido de que, em sua origem, o circuito pulsional se apóia em uma das funções somáticas vitais, não justifica a redução do conceito a uma ordem instintiva. A idéia de apoio marca preferentemente uma descontinuidade entre instinto e pulsão, (ROSA,1983) imprimindo, no corpo do sujeito uma desnaturalização, e uma erotização.

A prolongada dependência entre o *infans* e um semelhante garante no encontro deles, uma dissimetria em relação à satisfação da necessidade, a partir daí, mediada pela linguagem que o adulto porta, assim como um corpo marcado pelo sexual circunscrito pela função materna.

Uma vertente interpretativa, “autorizada” por certas passagens do texto freudiano, reduz o alcance e o caráter inédito do conceito, referindo-o a um modelo biológico em que a pulsão é estabelecida como pura realidade orgânica. Entretanto, recusa-se como contrária ao espírito do pensamento freudiano e à prática clínica qualquer dicotomia entre pulsão e linguagem. (RUDGE,1998)

Assim sendo, faço uma pequena digressão acerca do termo “representação” na obra freudiana, considerando que essa noção desempenha um papel central na teoria psicanalítica. O caráter inseparável dessa noção em relação às pulsões, assim como do aparelho psíquico em função dos conceitos dos sistemas inconsciente e pré-consciente, ressalta a importância da linguagem como fator estruturante do sujeito freudiano.

A *Standard Edition* utiliza os termos, *idea, image, concept, conception, expression*. A Edição Standard Brasileira utiliza, idéia, imagem, conceito, concepção, expressão, respectivamente. A tendência da tradução francesa é ao emprego do termo *représentation*. A tradução espanhola utiliza *representación* e, excepcionalmente, *idea*. (HANNIS,1996)

No artigo “*A note on the inconscions in Psycho-Analysis* (1912), escrito por Freud em inglês, os termos utilizados são *idea e conception* e retraduzidos para o alemão por Hanns Sachs, aluno de Freud, como *Vorstellung*. Acrescenta-se à dificuldade de tradução do termo, o fato, de ele caracterizar-se por uma inserção firmada na filosofia alemã, que influencia as escolas de psicologia e psicofisiologia do século XIX. Como conceito, no campo da filosofia, *Vorstellung* não apresenta uma significação uniforme nem consensual. (HANNIS,1996)

Freud, em diversos momentos de sua obra, expõe suas concepções em forma de conferências para uma platéia imaginária, evidenciando, assim, uma preocupação com o entendimento de seus conceitos. Isso o faz transitar por um estilo coloquial, pressupondo um entendimento comum do termo *Vorstellung* no sentido de “idéia”, “concepção”, “imagem”, “pensamento”. (idem,1996)

Ao lado disso, Freud “dialoga”, ao longo de sua obra, com diversos interlocutores, entre eles, filósofos importantes, em especial Kant e Schopenhauer. De maneira geral, o texto freudiano, no original, indica que a *Vorstellung* é o suporte que representa (*repräsentiert*) a pulsão na esfera consciente; (idem.1996) e também, na do inconsciente. As *Vorstellungen* estão associadas entre si, compondo uma rede cuja referência à linguagem é inevitável, ao estabelecerem relações de contiguidade e similaridade. Os afetos deslocam-se na malha de *Vorstellungen*, ao longo, pois de uma rede discursiva. Nesse sentido, as *Vorstellungen* são “suportes” de linguagem que representam as pulsões no circuito intrapsíquico:

“Uma pulsão (Trieb) nunca pode tornar-se objeto da consciência – só a representação (*Vorstellung*) que a representa (*repräsentiert*) pode. Além disto, mesmo no inconsciente uma pulsão não pode ser representada de outra forma a não ser por uma representação. Se a pulsão não se prendeu a uma representação ou não se manifestou como

um estado afetivo, nada poderemos conhecer sobre ela”.
(FREUD,1974[1914]:203).

Faz-se necessário, a propósito, examinar alguns pontos concernentes à conceituação de *Vorstellung* e à sua relação com a linguagem e o inconsciente.

Como algo se torna consciente? Ou melhor, como se torna pré-consciente? Essa pergunta de Freud recebe em texto de 1923 – *O eu e o isso* – uma resposta que pressupõe uma tessitura. As vinculações das representações de palavra – pré-consciente – às representações inconscientes não são produto de um *insight*. Há nesse caso, uma complexificação que suporta as relações do sujeito com o real.

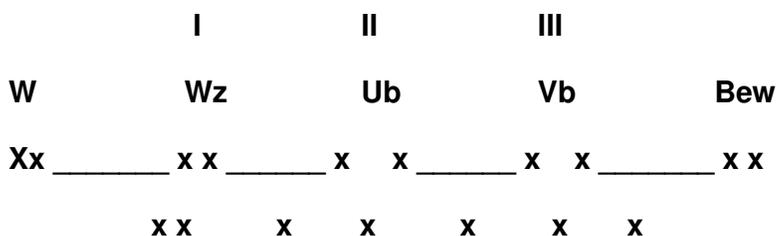
O plano de discurso, em que o sujeito se constitui, antes mesmo da aprendizagem da fala, já destacado anteriormente é, então reafirmado. A fonte sensória especial, de que derivam as palavras, implica um Outro, cuja função e lugar de linguagem introduz o sujeito (cf. experiência de satisfação) nesse campo. Desde o grito do *infans* transformado em apelo e antes dele, o sujeito é efeito da linguagem. A linguagem é a estrutura.

Os processos inconscientes são processos de pensamento, e este conforma-se a uma estrutura de linguagem. O acesso ao pensamento consciente só se dá na condição de fala mitigada – vinculação da representação/coisa à representação/palavra. Assim, segundo Freud, uma representação torna-se pré-consciente:

“Vinculando-se às representações verbais que lhe são correspondentes [...] os resíduos verbais derivam primariamente de percepções auditivas, de maneira que o sistema pré-consciente possui por assim dizer uma parte sensória especial [...] Em essência uma palavra é, em última análise, o resíduo mnêmico de uma palavra que foi ouvida.”
(FREUD,1976[1923]:33-34)

Freud provoca a formalização de uma escrita ao trabalhar a noção de aparelho, determinando os traços de memória. Esse aparelho – concebido *no Projeto para uma Psicologia Científica* como neurônico, na *Carta 52*, como mnemônico e como psíquico no cap. VII da *Traumdeutung*, só se constitui como tal a partir de sua capacidade de ser alterado permanentemente. Nessa perspectiva a concepção de memória é inteiramente diversa da habitualmente utilizada. A memória não se refere a um caráter cognitivo – por exemplo, a um conhecimento do passado ou à utilização das recordações de forma adaptativa. (RUDGE, 1998) Como traço, ela imprime a constituição de uma subjetividade “*a posteriori*”. São inscrições (*Niederschrift*), que, associadas produzem sentido com base na diferença entre elas e em uma temporalidade inédita que o conceito do termo *Nachträglich* confere.

Há, pelo menos, três registros. Segundo Freud, tais registros em forma de traços de memória, estão sujeitos a um rearranjo, a uma retranscrição:



Uma escrita que supõe “falhas na tradução” é aí concebida.²⁴ É com letras que Freud especifica esse aparelho; Wz, Ub, Vb são, respectivamente, os signos da percepção, o inconsciente e o pré-consciente. A primeira inscrição (*Niederschrift*) das percepções é totalmente inacessível à consciência e articulada segundo uma associação por simultaneidade; a segunda correspondente ao inconsciente, é ordenada com base em relações causais, também inacessíveis à consciência; a terceira, ligada a representação/palavra, corresponde ao nosso eu oficial. Esta consciência

²⁴ A figura acima está presente na Carta 52 para indicar o aparelho psíquico tal como Freud o concebe.

secundária é posterior (*nachträglich*) no tempo e dependente da sua relação com a palavra.

É assim que se compreende, a partir do rigor do texto freudiano, que o inconsciente escreve antes que a criança demonstre seu alcance na escrita efetiva, convencional. Trata-se de enfatizar que, ao contrário de um processo evolutivo, importa o encontro do *infans* com o semelhante, encontro este marcado pela falta que a linguagem impõe.

O capítulo VII da *Traumdeutung* (1900) retoma a noção de aparelho, extrapolando os limites de um aparelho de memória, para constituir o modelo freudiano de aparelho psíquico. Nesse caso, a idéia de registros, transcrições, é complexificada pela noção de sistema. Freud representa o aparelho psíquico como um instrumento composto, cujos componentes são nomeados sistemas: sistema inconsciente, pré-consciente e consciente. Os processos de pensamentos encontram-se no campo do inconsciente, ele só nos é acessível pelo artifício da fala articulada. A proposta freudiana de opor e articular os termos *Sachvorstellung* – representação/coisa para os processos inconscientes e *Wortvorstellung* – representação/palavra para os processos pré-conscientes – indica sua compreensão admirável da distinção a ser feita entre a operação da linguagem como função, ou seja, à medida que ela se articula e desempenha um papel decisivo no pré-consciente, e a estrutura de linguagem, segundo a qual os elementos colocados em jogo no inconsciente se ordenam. É no encaminhamento de *Vorstellung* em *Vorstellung*, de representação em representação, que o mundo se organiza enquanto tal para o sujeito.

Nesse sentido que Freud imprime, ou seja, que a realidade humana está circunscrita em um universo estruturado em palavras, é preciso especificar o que este processo simbólico quer dizer.

Recorro, neste momento, a Lacan (1978) . Em um de seus escritos, ele observa, com propriedade, que, no nível instintual, se obtêm modos de conhecimento que a natureza exige do vivente para que este satisfaça suas necessidades. De outra coisa trata em Freud, já que o inconsciente, para

ele, admite um saber que não comporta o menor conhecimento, tal qual o escravo-mensageiro que trazia sob sua cabeleira o codicilo que o condenava à morte, sem contudo, conhecer da mensagem nem o sentido, nem o texto, nem em que língua estava escrita.

Um animal conhece e traduz certos signos por exemplo, quando encurralado, entretanto ele não sabe fingir, ele não deixa pistas para serem tomadas por falsas sendo verdadeiras, um animal não nos toma por um outro. Prevalece no caso, o registro imaginário, que prescinde do discurso entendido como o lugar mesmo da interlocução, implicando o Outro como testemunha. É na dimensão em que a palavra mantém com a coisa um laço no nível de representação – e não uma relação direta com a coisa representada – que se compreende a ordem simbólica propriamente dita. A referência ao signo como aquilo que representa algo para alguém, verificando uma dimensão convencional de “símbolo” em uma língua, é insuficiente. A prioridade é dada, então ao significado.

Lacan subverte o signo saussuriano, ressaltando a primazia e a autonomia do significante em relação ao significado, conferindo à barra que divide significante e significado o estatuto de uma barreira resistente à significação associada à noção de recalque²⁵ presente na obra freudiana. O que Lacan visa destacar é que é a cadeia de significantes que produz significação, dito de outro modo o significado não está dado a priori, ele surge como efeito da cadeia significante. A relação ao significante tal como Lacan o compreende: “um significante é o que representa um sujeito para outro significante”, determina que :

“... a palavra só começa com a passagem do fingimento à ordem significante, e que o significante exige um outro lugar – o lugar do Outro, o Outro testemunha, a

²⁵ A noção de recalque em Freud explicita-se como uma operação responsável pela divisão no psiquismo de uma sintaxe inconsciente e consciente. Tal operação verifica-se em uma ordenação lógica: recalque originário, recalque secundário e o retorno do recalcado evidenciado pelas formações do inconsciente: sonhos, sintomas, lapsos, atos falhos.

testemunha Outro, diferente de todos os parceiros – para que a palavra que suporta possa mentir, isto é, colocar-se como verdade.”(Lacan, 1978:289-290)

Compreende-se assim a distinção da noção do simbólico na Psicanálise em relação à noção presente na teoria socio-cultural de Vygotsky. Para este autor, como já destacado anteriormente,²⁶ é a noção de significado que prevalece como unidade do pensamento-verbal e será via o desenvolvimento do significado das palavras que evidencia-se o desenvolvimento do pensamento na criança restrito ao plano da consciência.

Esse ponto, indicador de que o Outro é para a Psicanálise lugar da linguagem inseparável da sintaxe inconsciente questiona também a noção de discurso egocêntrico de Piaget. Esta noção postula que nas falas infantis os enunciados não comportam uma interlocução, não comportam um eu se dirigindo a um tu. Segundo Piaget, por não se dirigir a pessoa alguma, a criança fala consigo mesma em um diálogo exterior. Para Lacan (1969), Piaget desconhece que o lugar da linguagem é desde sempre o Outro e que o sujeito do inconsciente não é o eu. Indiferentes à comunicação as crianças falam indicando com isto que não há fala sem testemunho.

O inconsciente escreve: a dimensão da letra

Paradoxalmente, a invenção do dispositivo da palavra e da interpretação na cura dos sintomas histéricos fez de Freud *um homem do escrito*.²⁷ Para elaborar e transmitir a experiência analítica, a palavra não foi suficiente; fez-se necessário passar pelo escrito. Freud provoca a

²⁶ Conforme explicitado no capítulo I desta dissertação, p. 55-56.

²⁷ Essa expressão é usada por Rabinovich, no livro *Écritures du meurtre*.(Paris: Erés,1998).

formalização de uma escritura ao conceber o aparelho psíquico por meio de letras. As letras ϕ (phi), ψ (psi) e ω (ômega) designam um jogo de escritura ao indicarem a complexidade da relação do ser falante com o real.

Quanto aos sonhos, a referência feita à escrita hieroglífica e ao rébus demonstra que o inconsciente escreve e, melhor que decifrar, essa escrita cerne a literalidade da realidade inconsciente, cifra o *umbigo do sonho* como nomeou Freud o real.

O afluxo de metáforas escriturais no texto freudiano, mais especificamente em: *A interpretação dos sonhos*, pode ser considerado em dois níveis:

- Onde há linguagem, é possível uma escrita. Nesse sentido, o escriba do inconsciente é o Outro, tal como Lacan ensina a compreender o lugar da linguagem. Dessa escrita do inconsciente, o que se lê é um efeito da linguagem.
- O inconsciente cifra uma letra que não se lê, diferente do significante. Há, nesse caso, a dimensão de uma escritura, registro da linguagem, mas que não se confunde com ela.

No capítulo II da *Traumdeutung*, Freud faz um retrospecto da interpretação dos sonhos, desde os tempos mais antigos. Segundo esclarece, o mundo leigo utiliza dois métodos essencialmente diferentes para compreender os sonhos.

O primeiro desses métodos toma o conteúdo do sonho como um todo e procura substituí-lo por outro conteúdo inteligível, que mantenha uma analogia com o conteúdo original. A este método, Freud concede a nomeação de interpretação simbólica. As dificuldades que se apresentam, então são várias, à medida que se defronte com sonhos ininteligíveis e confusos. O êxito de tal método, que imputa aos sonhos um caráter

premonitório, fica dependente, porém, da posse por aquele que os interpreta, de dons peculiares - uma arte de adivinhação, poder-se-ia dizer.²⁸

O segundo dos métodos de interpretação popular pode ser descrito como método de “decifração”, já que trata os sonhos como uma espécie de criptografia, em que cada sinal pode ser traduzido em outro sinal, que possua um significado conhecido em conformidade com uma chave fixa. Deste método, Freud aproxima-se já que opera uma interpretação *en detail* e não *en masse*; e considera os sonhos portadores de um caráter múltiplo, ou seja, como *conglomerados de formações psíquicas* (FREUD, 1972:111). O marco diferenciador a que o analista chega é a referência do sonho a uma realização de desejo indissociável do trabalho de interpretação, que o próprio sonho escreve.

Nesse sentido, *podemos dizer que a interpretação do desejo é a sua própria realização, pois seu destino, senão sua essência, está em se fazer entender.* (SAFOUAN, 1987:19).

À objeção dessa premissa em relação aos sonhos de angústia, Freud contrapõe a dessimetria entre os conteúdos oníricos e os pensamentos oníricos. O conteúdo manifesto dos sonhos e os pensamentos oníricos nele latentes são versões do mesmo assunto em duas linguagens distintas. No que diz respeito aos conteúdos oníricos manifestos, trata-se de uma transcrição dos pensamentos oníricos latentes em outro modo de expressão, cujas leis sintáticas é necessário descobrir, comparando-se o original e a sua tradução - uma tradução que sob efeito do recalçamento, opera uma escrita da falha. A propósito, pode-se lembrar a própria definição de recalque contida na *Carta 52*, isto é, como falha na tradução e a noção de deformação²⁹ tão explorada na *Traumdeutung*.

²⁸ A esse respeito, verificar a interpretação proposta por José, na Bíblia, para o sonho do Faraó : as sete vacas gordas seguidas pelas sete vacas magras, que devoram as primeiras, indicariam um substituto simbólico referente a uma profecia de sete anos de fome na terra do Egito, que consumiriam tudo produzido nos sete anos de abundância.

²⁹ O termo, no texto alemão, é *Entstellung*, que merece traduções diversas: “deformação”, “distorção”, “transformação”, “transposição”.

Para Freud, o conteúdo onírico é expresso segundo um roteiro pictográfico, cujos caracteres têm de ser transpostos, um a um, para a linguagem dos pensamentos oníricos. *Se tentássemos ler êsses caracteres de acordo com seu valor pictórico, em vez de em conformidade com sua relação simbólica seríamos nitidamente induzidos a erro.*(FREUD, 1972: 296).

A escrita enigmática, ou “enigma de figuras”, pode ser comparada a um rébus e deve merecer uma tradução em que cada elemento é substituído por uma sílaba ou palavra. Em outro momento, – parte D do capítulo VI da *Traumdeutung* –, é aos hieróglifos que Freud se refere para indicar que, na escrita do sonho, as dificuldades de tradução são as mesmas encontradas pelos tradutores na escrita hieroglífica antiga. Dessas *Considerações aos meios de encenação* como Jacques Lacan prefere traduzir o texto mencionado, retiramos algumas conseqüências.

Segundo Gnerre (1985), é possível constatar-se que, até poucas décadas, não teria sido possível estabelecer a escrita como uma área de reflexão e de pesquisa. Hoje, ao contrário, dispõe-se de uma vasta bibliografia de estudos relativos à escrita, assim como sobre suas dimensões culturais, sociais e cognitivas. Entretanto a ausência de nomes de autores importantes que trataram do assunto como Godofrey A. Driver, Paulo Freire ou Jacques Derrida, na bibliografia relacionada por Graff H. J.³⁰ é indicadora, de que a vasta área de investigação referente à escrita está longe de uma padronização. Pode-se dizer, ainda segundo Gnerre, que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, *é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a educação, a antropologia, a psicologia,* (GNERRE,1985:28). A essa série, acrescento a Psicanálise.

Essa não-padronização dos estudos concernentes à escrita é um efeito das diferentes definições sobre a escrita sustentada por diversos

³⁰ GRAFF, H J. Literacy in History. An Interdisciplinary Research Bibliograph. (New York; Garland Publishing, 1981) ,apud:GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder (S. Paulo: Martins Fontes, 1985, p.27).

autores, a partir de sua área de pesquisa. Essa diversidade, entretanto, não impediu o estabelecimento de um *continuum* conceitual, desde o século XVII, com o conhecimento da escrita e cultura chinesa: ausência de escrita / escrita não-alfabética / escrita alfabética. Com isso, tal campo de estudos desenvolveu-se em função de uma perspectiva evolucionista e mítica da escrita:

“Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita que, iniciando com símbolos “pictográficos” e “ideográficos, alcança o nível mais alto de abstração com a escrita alfabética; mítica porque assume que é a escrita, em especial a escrita alfabética que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva.” (GNERRE, 1985: 30).

De fato, em geral, trabalha-se, em campos diversos ao da Psicanálise, com o pressuposto de que alguns produtos da atividade cultural podem ser reconhecidos como uma modalidade de escrita, enquanto outros, a maioria, não podem ser classificados dentro da categoria conceitual de “escrita”. Assim, há um momento, na história, em que se inicia alguma atividade que pode ser identificada como “escrita” e, a partir desse momento, outros símbolos que existiam anteriormente tendem a desaparecer.

O fato é que formas “intermediárias” de comunicação gráfica – intermediárias numa perspectiva centrada na escrita alfabética – estão presentes em culturas com ou sem tradição “escrita”. Isso permitiu a um autor como Cardona³¹ citar, em seu livro, a recriminação que Garcilaso de la Vega faz aos incas de nunca terem chegado “*a conocer las letras*”, embora se saiba que esse povo apresentou uma das formas mais exuberantes de comunicação gráfica.

³¹ CARDONA, G. R.. *La scrittura: Funzioni e Ideologie. La Ricerca Folklorica* (Brescia : Grafo, 1982), apud. GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. (São Paulo: Martins Fontes, 1985).

A psicanálise parte de outro princípio. Com base no rigor do texto freudiano, pode-se argumentar que o inconsciente escreve antes que o sujeito demonstre seu alcance da escrita efetiva, convencional, que visa a uma comunicação. A aproximação feita por Freud entre o sonho e essa convenção datada, que seria a escrita, parece à primeira vista, estranha. Entretanto, acredita-se, que a “*instância da letra no inconsciente*”³², tanto parte de um princípio diverso ao da perspectiva evolucionista da história da escrita, quanto reabre a questão.

Por isso, retomo a discussão a partir do primeiro nível proposto anteriormente para trabalhar a relação sonho/escrita: *Lá onde há linguagem, há necessariamente uma forma de escrita*”. Tese que a história da escrita confirma... (SAFOUAN, 1987: 23). É com essa tese que Safouan abre o capítulo I de seu livro: *O inconsciente. e seu escriba*. Dialoga então, com autores como Gelb e James Février sobre a história da escrita. Sua elaboração vai na direção oposta à perspectiva evolutiva da escrita, sustentando que formas de comunicação não fonetizadas – como a criptografia, a codagem e a cifragem – guardam, na sua origem, uma relação íntima com a linguagem. Elementos visuais ou sonoros – como por exemplo, a linguagem dos tambores – preenchem uma função de comunicação de mensagens, que, mesmo não fazendo parte do campo da linguagem articulada, não se inclui no campo da comunicação “não-verbal”. Longe de ser um código como outros, a linguagem é o princípio de tudo. A linguagem gestual, por exemplo, utilizada por educadores com os surdos-mudos, deve ser entendida estritamente como um meio que ajuda a introduzir o sujeito no campo do Outro, ou seja, no campo da fala e da enunciação. E é porque são falas, que os gestos também podem mentir. (SAFOUAN, 1987:33).

Da mesma forma, pode-se argumentar em relação às escritas figurativas – pictográficas ou ideográficas –, que estão vinculadas a uma forma de expressão lingüística determinada. É Champollion que, ao traduzir

³² Expressão que dá título ao escrito de Lacan: *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* para indicar segundo o autor “que é toda a estrutura de linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente, alertando desde o início o espírito prevenido, quanto ao fato de que pode ter de reconsiderar a idéia de que o inconsciente não passa da sede de instintos.”(1978: 225)

os hieróglifos, informa o que é decisivo nesse caso. Com base nos nomes próprios, que constroem a língua, ele estabelece o valor de significante contido nessa escrita.³³ O fato mesmo de as escritas figurativas, sintéticas ou analíticas, terem sido feitas para serem lidas é indicador de que se trata de um escrito e não de um desenho qualquer. Nessa perspectiva, perguntar-se se a escrita alfabética se “desenvolveu” a partir do desenho constitui um falso problema. Sendo a pictografia – escrita sintética – uma seqüência de discurso, fica demonstrado que a ideografia – escrita analítica – já existia como possibilidade: *O escriba não tem pois necessidade de ser gramático para escrever. Ele se torna escrevendo ou pode tornar-se. Torna-se porquanto as imagens da pictografia não são, desenhos de objetos, mas a escrita de frases feitas com palavras.* (SAFOUAN, 1987:44)

Conclui-se, pois, que toda escrita é potencialmente uma escrita fonética – está sempre ligada à fala. Os primeiros escribas foram os primeiros fonéticos: *A escrita estava sempre lá à espera de ser fonetizada*, afirma Lacan no Seminário ‘A identificação’.

É exatamente porque se escrevem sempre os fatos da linguagem que não procede a afirmação de que primeiro se desenhou e, em seguida, se escreveu. É a concepção evolutiva dos historiadores da escrita que os levou a lhe imputar *uma origem contrária à sua natureza, porquanto é votada a ser lida* (SAFOUAN, 1987:53).

A afirmação de Freud de que o sonho, num roteiro pictográfico, é uma escrita é decisiva na alusão ao rébus. Sua tradução faz-se pela via da fonetização e conduz, inevitavelmente, à escrita fonética.

O fator de regressão presente nos sonhos, a saber, o fato de uma representação verbal ser novamente transformada na imagem sensorial de que originalmente se derivou, reafirma a proposição de Lacan de que a regressão é sempre regressão a um significante. Ou, como o próprio Freud

³³ Champollion demonstrou que os antigos egípcios distinguiam os sons e se encaminhavam para uma escrita fonética. A partir dos nomes próprios Ptolomeu e Cleópatra, ele estabeleceu as primeiras correspondências entre os signos egípcios e os fonemas.

ensina, na regressão, a contextura dos pensamentos oníricos é reduzida à sua matéria prima. (FREUD, 1972:580).

Feitas essas considerações, espero ter demonstrado o postulado de que, onde há linguagem, há possibilidade de escrita. Da escrita do inconsciente, o que se lê é um efeito de linguagem.

Retomo agora, o segundo nível de articulação proposto anteriormente. O inconsciente cifra uma letra que não se lê, diferente do significante. Há nesse caso, a dimensão de uma escritura, registro da linguagem, mas que não se confunde com ela. Nesse sentido, a escrita, ou uma escritura, é sempre de um limite ao que não se pode escrever. É precisa a referência de por Lacan no Seminário livro 7. Nesse texto, há a indicação de que a elisão, no sistema percepção / consciência, implica o que dessa escritura se refere a um ponto irreduzível, que não se pensa, não se diz e não se escreve.

Passa-se, então, a interrogar o inconsciente em sua função de letra – uma escritura que presentifica uma função da linguagem para além da dimensão simbólica. A noção de letra³⁴ que se constitui ao longo do ensino de Lacan orienta para um enquadramento da escrita não mais como expressão da estrutura fonemática do significante, mas como aquilo que convoca a escritura do que não pode ser escrito. Inicialmente deduz-se, a partir dos seminários e escritos de Lacan, uma noção de letra que evoca a materialidade mesma do significante. É em 1971, no texto *Lituraterre* que se lê a distinção da noção de letra, referida a uma ruptura em relação à função simbólica. Mais exatamente, seguindo-se a articulação contida nesse texto situa-se a letra na dimensão de litoral:

“[...] conjugando mas ao mesmo tempo separando campos heterogêneos como são os registros do simbólico e do real. De um lado a letra pode permanecer capturada pelos efeitos de significante, ainda comprometida com a

³⁴ Lacan lança mão da variedade de leitura que esse significante possui na língua francesa - *lettre* tanto pode significar o elemento tipográfico, quanto referir-se a uma carta, como também indicar o ser. (*l être*).

proliferação dos sentidos; de outro, esvaziada destes compromissos, a letra pode revelar sua face de puro objeto e de um gozo envolvido a partir desta ruptura com os compromissos do simbólico.” (MANDIL, 1997:108)

Nessa perspectiva da letra como litoral e borda do real, compreende-se que o inconsciente não se reduz a um conteúdo que “já está lá”, à espera de ser descoberto ou decifrado. O inconsciente opera o ciframento, trabalho de construção, onde não há nada, para escrever o furo próprio à estrutura.

É a esse ponto de desconhecimento que Freud nomeia o *umbigo do sonho*. Lembre-se, a propósito, o “sonho de Irma”. Nesse sonho, a produção onírica culmina na escritura da fórmula da trimetilamina, jogo de letras, que, resistindo ao imaginário, em si, não querem dizer nada. Dessa escritura, ou “escrita em ruínas”³⁵ depreende-se que a função do inconsciente consiste em cifrar e decifrar marcas apagadas, marcas em estado de ruínas.

O inconsciente escreve: a imagem do corpo

Procurarei, agora, caracterizar as noções que articulam a imagem e a escrita. Para tanto, parto do texto de Sigmund Freud, de 1914, *Sobre o narcisismo: uma introdução*, acrescido da contribuição de Jacques Lacan desenvolvida em *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*, de 1949.³⁶ Esses dois textos enlaçam a elaboração psicanalítica que responde pela noção da constituição do eu, alcançada pela unificação da imagem do corpo. Trata-se

³⁵ A expressão é de Ritvo. – presente no texto - conferência: *O conceito de letra na obra de Lacan*, publicado na Revista n.º 26 da Escola Letra Freudiana, (Rio de Janeiro: Revinter, 2000)

³⁶ Teoria do estádio do espelho, apresentada primeiramente no Congresso de Marienbad em 1936 e retomada em 1949 no XVI Congresso Internacional de Psicanálise, realizado em Zurique e apresentada com o título “Le Stade du Miroir comme formateur de la fonction du je”; publicado nos *Écrits*, Seuil, 1966.

de evidenciar essa aquisição nas produções das crianças, basicamente em seus desenhos.

O desenho da figura humana, ou melhor, as figurações do corpo retratadas nas produções infantis, evidenciam o esforço do sujeito em reconhecer esse corpo, cuja forma, inicialmente, lhe é estranha. A esse respeito faremos alguns comentários que acreditamos serem esclarecedores para o nosso tema e importantes no âmbito educacional. Não se pode acreditar que, nos primeiros desenhos de uma criança, somente a imperícia ocasiona os diversos tipos de erros de representação do corpo. Tal figuração mostra-se tão repetitiva que não se pode atribuí-la a uma inabilidade. Ela reitera-se com uma generalização tal, que se faz indispensável interrogar sobre essa curiosa uniformidade de estilo. Tais desenhos podem se reduzir a uma cabeça – nariz, olhos, boca, dentro de uma bola gigante –, de onde partem embriões de braços e pernas, indicadores do esforço do sujeito em circunscrever uma imagem do corpo. A importância dada a essa produção infantil demonstra uma leitura do desenho não no sentido de auferir dele interpretações padronizadas, em uma ordem evolutiva, mas, de tomá-las, em uma ordem discursiva, referente à relação da criança com o corpo e o Outro. Considera-se, assim, a aquisição do eu com base na imagem unificada do corpo como uma posição de alienação ao outro. Essa posição antecede um momento de corte e separação desse outro, a partir do qual o sujeito vai se constituir. A referência ao desenho e à escrita levam a uma abordagem, cujo estatuto da imagem é a imagem do corpo e o desenho, tomado como uma representação, já antecipa uma escrita.

A contribuição de autores que investigam o desenho infantil – como, por exemplo Gardner (1999), cujo texto é referência para discussão do significado do desenho, merece a propósito, um destaque.

De início, considere-se a noção de narcisismo em Freud e sua relação com o eu. Privilegio, nesse caso, a dimensão do eu, segundo a Psicanálise: *O eu é, primeiro e acima de tudo um eu corporal; não é simplesmente uma entidade de superfície, mas é, ele próprio a projeção de uma superfície.* (FREUD, 1976[1923]:40). Tal concepção implica a idéia da

aquisição de uma imagem corporal que advém da relação com um outro semelhante, marcado, na teoria freudiana, pelo termo ideal. A noção do eu-ideal demarca a relação da constituição do eu como matriz identificatória suportada pela linguagem e adquirida pelo que vem a ser, na gramática freudiana, *uma nova ação psíquica* (FREUD,1974[1914]:93).

O eu, antes articulado como sede da função percepção/consciência, ganha uma relação com o corpo e a libido à medida que Freud afirma que o eu tem de ser desenvolvido e pode ser tomado como objeto da libido³⁷. O termo “narcisismo”³⁸ é assumido na literatura psicanalítica desde 1899 e deriva de uma descrição clínica relacionada às perversões. Freud amplia essa conceituação, ao lhe conferir *um lugar no curso regular do desenvolvimento sexual humano* (FREUD,1974[1914]:89), situando-a em uma perspectiva estrutural. A noção de um narcisismo primário é estabelecida a partir das evidências do narcisismo secundário. É pela via das manifestações narcísicas no “*a posteriori*” da estrutura que Freud pode conceber um narcisismo original, constitui o reservatório libidinal de que se originaram as ligações objetais, as quais podem, a partir daí, retornar ao eu. “Libido do eu” e “libido do objeto” são conceitos que evidenciam uma economia na vida psíquica responsável por determinados estados da doença orgânica, da hipocondria, assim como regem tipos de escolhas na vida amorosa do sujeito.

O importante a ressaltar para o meu propósito, nesta dissertação, é a passagem, do auto-erotismo ao narcisismo primário. Para Freud, deve-se supor um tempo anterior ao narcisismo primário, cuja característica fundamental é a indiferenciação entre o que é externo e o que é interno, denotando um corpo fragmentado, “*morcelé*” na expressão de Lacan, que exige um tempo a mais para uma representação unificada deste corpo:

³⁷ Esse termo tem, na teoria psicanalítica, uma significação específica - refere-se à energia das pulsões sexuais.

³⁸ Freud atribui o uso desse termo, inicialmente, a Paul Näcke e, posteriormente, a Havelock Ellis. Ellis, contudo, retifica, em um breve artigo (1928), que a prioridade deve ser conferida a ele próprio e a Näcke.

“... uma unidade comparável ao eu não pode existir no indivíduo desde o começo, o eu tem de ser desenvolvido. As pulsões auto-eróticas, contudo, ali se encontram desde o início, sendo portanto, necessário que algo seja adicionado ao auto-erotismo – uma nova ação psíquica, a fim de provocar o narcisismo.” (FREUD,1974[1914]:93}

De maneira enigmática, Freud, faz referência à necessidade de uma nova ação psíquica responsável pela aquisição do eu. Ao longo do texto, compreende-se que só se pode situá-la como resultado, num determinado momento, de uma projeção idealizada pelos pais na criança. Essa matriz identificatória primeira é constituída por enunciações, juízos de valor, testemunhos de preferência ou rejeição, configurando uma relação com a linguagem, ressaltada, no texto freudiano, pelo termo “ideal”. O eu-ideal, resultante do vínculo narcísico dos pais com o *infans*, revivescência do narcisismo perdido dos pais, é então, o efeito do discurso destes, que, desconhecendo uma consciência crítica, produz uma imagem idealizada projetada na criança. Essa forma particular que o eu toma (*Ideal Ich*) configura o narcisismo primário. Extraído essencialmente do universo de uma projeção narcísica, esse eu-ideal deve, mais tarde, dar lugar a outra forma de ideal, agora referido a uma identificação secundária, cuja marca é a referência a um Outro idealizado. Essa outra instância – a do ideal do eu (*Ich Ideal*) – demarca uma passagem importante, porque se referenda em uma perda de ordem narcísica, além de denotar uma identificação a um traço do Outro, constituindo, no universo da cultura, o acesso a uma posição sexual, masculina ou feminina:

“O narcisismo surge deslocado para este novo eu ideal que, como o infantil, encontra-se de posse de todas as perfeições valiosas. Como tudo o que ocorre no âmbito da libido, aqui também o homem mostra-se incapaz de renunciar à satisfação que gozou uma vez. Não quer privar-se da perfeição narcisista de sua infância, e se quando crescer não

pôde mantê-la por sentir-se perturbado pelas admoestações de terceiros, e pelo despertar de seu próprio juízo, procura recupera-la na nova forma do ideal do eu. O que projeta diante de si, como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido da infância, na qual ele foi seu próprio ideal”. (FREUD,1974[1914]:111)

O ideal do eu (*Ich Ideal*), essa nova forma da libido narcísica, é exterior ao sujeito, exigência que ele tem de satisfazer no âmbito da lei, da cultura, de imperativos éticos transmitidos por seus pais, razão pela qual Lacan, vai distinguir “*os dois narcisismos*”: um primeiro, que se relaciona à imagem corporal; e um segundo, que implica a referência a um traço do Outro. No primeiro caso, há uma identificação à imagem unificada do corpo e dá lugar ao eu-ideal; no segundo há uma identificação a um traço do Outro e resulta no Ideal do eu. Tal elaboração avança no sentido de estabelecer, para a primeira identificação, uma prevalência do registro imaginário e, para a identificação ao traço do Outro, o segundo narcisismo, a prevalência do registro simbólico.

A referência aos trabalhos de Wolfgang Kohler sobre o comportamento inteligente dos chimpanzés, referência também encontrada em Vygotsky e Piaget, abre o texto de Lacan. O autor argumenta, esclarecido por um fato da Psicologia Comparada, que se por um lado, o filhote do homem é superado em inteligência pelo chimpanzé durante um certo período, já reconhece, por outro, precocemente, sua imagem no espelho³⁹. Em 1931, Henri Wallon⁴⁰ descreve um experimento que permitiu distinguir o filhote do homem do chimpanzé. A criança ao contrário do animal reconhecia sua própria imagem e este reconhecimento era acompanhado por

³⁹ Curiosamente encontra-se em O Capital, a seguinte nota de rodapé: “O que sucede à mercadoria, ocorre, de certo modo, ao ser humano. O homem se vê e se reconhece primeiro em seu semelhante, a não ser que já venha ao mundo com um espelho na mão ou como um filósofo fichtiano para quem basta o ‘eu sou eu’ (MARX, 1996:60).

⁴⁰ A importância da relação especular no humano é apresentada pela primeira vez de forma sistematizada nas conferências que Wallon profere entre 1929 e 1931 na Sorbonne. Nestas ele relata experiências que ele próprio fez, ou já descritas, quanto ao comportamento de patos, cachorros e chimpanzés frente ao espelho. Lacan promoveu a experiência do espelho à condição de uma posição estruturante do eu e legou à Psicanálise as conclusões desse momento.

uma manifestação de júbilo. Lacan retoma essa teoria e a transforma em uma teoria sobre o caráter propriamente imaginário da função do eu no sujeito. O “estádio do espelho”, tal como Lacan nomeia esta experiência, deve ser compreendido como o processo de formação do eu por intermédio da identificação do *infans* com a própria imagem, com a gestalt visual do seu corpo, engendrada em uma relação especular com o outro. A condição de prematuração da criança, após seu nascimento, sua total dependência em relação àquele que cuida dela, indicam para Lacan que o “*infans* precipita-se da insuficiência para a antecipação” (1998:100) forjando uma sensação imaginária de domínio do corpo.

Esse acontecimento, produz-se dos seis até os dezoito meses e é compreendido, pelo autor, como uma experiência identificatória: *Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a este termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem* (LACAN,1998:97).

Assim sendo, entre seis meses e dois anos e meio, essa captação de uma imago da forma humana domina todo o comportamento da criança diante de seu semelhante, um “transitivismo normal”: a criança que bate diz ter sido batida, a que vê a outra cair chora, o que preconiza uma identificação que justifica nomear-se o acesso a uma imagem do corpo como estruturante para uma identidade do sujeito.

A função do estágio do espelho é referida à constituição da imago no sentido de se estabelecer uma relação do organismo com sua realidade – do *Innenwelt* (*mundo interno*), com o *Umwelt* (*mundo externo*). De fato, essa identificação orienta, para a criança, um percurso de uma imagem despedaçada do corpo até uma forma totalizada e ortopédica de seu próprio corpo. Essa forma é reconhecida por Lacan como a que deve ser designada por eu-ideal, origem de identificações secundárias.

Essa antecipação, dada a prematuração específica do nascimento no homem, inaugura, pela identificação com a imago do semelhante, uma relação que liga, desde então, o eu a situações socialmente elaboradas.

Esse momento inaugural da formação de uma imago corporal unificada consiste, mediante uma relação dual e especular com o Outro primordial, que desempenha a função materna, na constituição de um “eu” forjado pelo ideal e, concomitantemente, no encontro com significantes trazidos desse Outro. Tal experiência, cuja prevalência se faz no contexto narcísico e imaginário, deve ter no simbólico sua matriz:

“A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem neste estágio de infans parecer-nos-à pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito”(LACAN,1998:97).

De fato, não se pode situar a constituição do eu fora do universo da linguagem. Entende-se que é no “*a posteriori*” da relação com o Outro que a matriz simbólica se evidencia. Entretanto, antes que a aprendizagem da linguagem seja alcançada no plano motor, antes que a criança compreenda o que lhe é dito, já existe a simbolização: *A criança só é capaz de conseguir situar sua posição na medida em que a dimensão do símbolo já foi inaugurada* (LACAN,1999:232).

Na identificação a uma imagem conferida pelo outro, parte-se da referência imaginária, para enveredar por uma série de identificações significantes – a imagem é utilizada como significante. Por isso, Lacan compreende que a esse momento da constituição do eu, marcado pelo imaginário, se segue a identificação ao ideal do eu, evidência de que o sujeito acedeu ao simbólico, cuja matriz já estava na origem: *É por isso que é ao pai que se refere a formação chamada de Ideal do eu* (LACAN,1999:235).

O contexto do reconhecimento pela criança de sua própria imagem é vivido em uma relação narcísica e imaginária com o outro, que coincide com a entrada no complexo de Édipo. A singularidade com que cada sujeito vive essa experiência implica, no caso da neurose, um corte nessa relação dual, cuja conseqüência, daí em diante, é um sujeito marcado pelo enigma do desejo. A alienação ao outro deve dialetizar-se com uma operação de separação, que integra o sujeito no universo simbólico.

A prevalência da imagem na constituição do eu evidencia, tal como Lacan adverte, sobretudo sua função de desconhecimento. É nesse sentido que a experiência dissuade,

“... de conceber o eu como centrado no sistema percepção-consciência, como organizado pelo princípio de realidade, no qual se formula o preconceito cientificista mais contrário à dialética do conhecimento, e nos indica que partamos da **função de desconhecimento** que o caracteriza em todas as suas estruturas “ (LACAN,1998:103).

Um passo além deve ser dado. A constituição do sujeito precisa ser mediada pelo simbólico, cuja matriz já se encontra antes. O complexo de Édipo evidencia esse fato de estrutura no acesso do sujeito ao simbólico. A relação com o outro passa a ser mediada, a partir daí, por um terceiro, que exerce a função paterna, interpretando, no universo significante da linguagem, o desejo da mãe. O ideal configurado anteriormente em uma relação especular deve dar lugar a uma relação com o Outro, cuja causa de desejo lhe é vedada e desconhecida. A dimensão simbólica franqueia, para o sujeito, o enigma do que o Outro quer, no nível de uma pergunta jamais respondida. Essas noções – do narcisismo e do complexo de Édipo – podem esclarecer, para o educador, os modos de constituição do sujeito na primeira infância. Uma alienação aos pais constitui o processo formador da criança, que atravessa dois tempos nitidamente diferentes: o primeiro, narcísico e

dual, em que ela se faz objeto ilusório de completude para o Outro materno, fundamental para a constituição de uma imago fornecida por esse Outro; o segundo, marcado pela incidência da castração, em que se opera um corte separador, possibilitando-se a dimensão do desejo⁴¹. Os “transtornos de aprendizagem” apresentam desafios relacionados à escrita que, por vezes, fazem apelo a uma operação de separação da relação narcísica e dual entre o sujeito e o outro.

A garatuja e o desenho: uma escrita

“Desenhar em grego, se dizia desde Homero: γρχφω, que significava: arranhar, traçar, escrever, redigir, inscrever. Com os afixos, este radical tinha o sentido de: corrigir, transcrever, traduzir, assinar ... O substantivo desenho, enunciava-se: γρχφη, que se entendia também por, pintura, escrito, catálogo, dos quais se derivaram, escriba, retratista, pintor, historiador, etc. Compreende-se, seguindo estas indicações, que desenho e escrita encontravam-se estreitamente ligados e designados pelo mesmo lexema”. (BALBO , 1996:32)

A história das línguas escritas confirma essa relação: inicialmente, compostos por desenhos e figuras, os pictogramas e os ideogramas já indicam uma escrita, porquanto estavam destinados a serem lidos, conforme já foi comentado. Também em relação ao inconsciente, Freud indica nas figurações dos sonhos, uma escrita.

A experiência analítica com crianças leva a algumas reflexões a respeito da produção infantil. Os desenhos, os jogos e o brincar são escutados em um plano discursivo. O que a criança expressa sobre a folha

⁴¹ A este respeito ver: VIDAL,E “ Um outro saber”. Texto apresentado no Colóquio: A criança e o

de papel? Essa pergunta leva-nos a questionar a leitura do desenho e do seu uso. Tomá-lo como uma escrita é um ponto de partida que ressalta uma dimensão da letra, cujo estatuto foge à escrita convencional, ao modelo de uma ortografia, caracterizando para a Psicanálise, o desenho como uma escrita, que precede a escrita que se aprende nos bancos de uma escola. Essa produção, cujo registro é apurado, sob transferência, em uma direção de tratamento, a saber, na relação do sujeito com o analista, pode enunciar-se como um significante: a relação do sujeito ao desejo recalcado. Assim sendo, pode-se tomar o desenho como uma representação, resgatando seu caráter singular, único, na história de cada sujeito.

Ao contrário de uma perspectiva psicológica, não se interroga o desenho como um símbolo com um significado genérico definido pela cultura. Trata-se de indicá-lo como uma produção significante, como um rébus, cujo estatuto de imagem pede como a palavra, uma escuta.

Parto, então, de algumas observações encontradas em vários autores. O desenho infantil entra em declínio enquanto produção criativa, à medida que a criança alcança o aprendizado da lecto-escrita:

“Quanto mais as crianças são aculturadas, por um meio ou coletividade social, melhor se inscrevem num período de latência, e menos direta e espontânea é a passagem á escritura por um desenho que vai se formalizar, tornar-se figurativo e às vezes, empobrecer-se; mas que, ao perder sua singularidade vai responder aos modelos socio-culturais instituídos e recebidos.” (BALBO, 1996:37)

Este comentário indica um deslocamento produzido pela aquisição e o prazer da escrita convencional responsável por um desinvestimento de qualquer outra atividade escritural figurativa.

saber, na Letra Freudiana –Escola Psicanálise e Transmissão,Rio de Janeiro, 1997.

Essa infância da representação, na expressão de Chemama (1996), deve nos levar a interrogar: Que valor ou que importância tem o desenho para a criança? O que dizer do desenho não em uma interpretação-padrão, mas do ato que faz a criança produzi-lo? O que se aprende com ele, se for tomado como um ato, que, para cada sujeito cumpre a função de uma palavra?

Grande parte dos autores consultados a respeito desse assunto parte do que é empiricamente mais identificável: *O desenho da criança parece evoluir, como tantas outras atividades infantis de uma maneira orientada bastante claramente, e esta evolução parece a mesma para todas as crianças* (CHEMAMA, 1996:15). As discordâncias encontradas são referidas a problemas de caráter patológico.

Assim, descreve-se uma sucessão de estágios, que vão desde as garatujas, indistinção do que seria um texto escrito e um desenho, ao “realismo visual”, desenhos que cumprem menos uma função criativa e mais uma réplica da coisa desenhada. Uma etapa intermediária, importante para a questão em discussão, é a do que é nomeado “realismo intelectual”, momento que a criança reproduz, não as coisas que vê, mas as que “conhece”, ou tem em seu “espírito”. É no contexto deste segundo estágio, que se podem descrever evoluções mais pontuais – por exemplo, a do desenho da figura humana. Nesse nível da descrição dos fenômenos, há uma convergência na interpretação dos autores. Entretanto parece mais enigmático interrogar o que realizam os diversos tipos de desenhos. Que ato decisivo eles constituem, já que parecem tão indispensáveis para a criança? Sobre esse ponto os autores confessam uma perplexidade. Tome-se, a esse respeito, o estudo de Gardner (1999) presente em *Arte, mente e cérebro*. Nesse livro, o autor desenvolve uma análise significativa da atividade simbólica da criança, fornecendo indicações sobre o desenho. A perspectiva cognitiva, que ressalta estágios na produção infantil referidas ao desenvolvimento intelectual, ou a considera como uma conquista intelectual, lhe parece insuficiente, assim como uma abordagem afetiva cuja ênfase reside em identificar o lugar ocupado pelos símbolos na vida emocional e

afetiva da criança. Sua meta consiste em ampliar essas visões e o primeiro passo é extrair o que ele nomeia “estilo cognitivo” das produções das crianças, resgatando a particularidade simbólica nesse nível de desenvolvimento.

Acompanhando a produção de duas crianças, Jerry e Kay, inicialmente com 5 e 6 anos, respectivamente, o autor destaca uma série de relações entre o desenho e a narrativa e entre o desenho e situações de terror e conflito.

Os personagens que Jerry retrata são protagonistas de histórias comuns na televisão. O filme “Guerra nas Estrelas”, assim como outros, retratam na sua maioria personagens envolvidos em situações de violência, mutilação e conflito. Para Gardner (1999), temas perturbadores, são tratados pela criança para extrair deles, algum sentido. A narrativa começa, aos poucos, a ter um domínio sobre o desenho, indicador, para o autor, de que os desenhos num determinado momento, cumprem mais uma função de notação, *para complementar a história em vez de funcionarem como retratos acurados ou até nosso ‘olho da mente’* (GARDNER, 1999:121). Nesse momento, o desenho cumpre uma função relatorial, de narrativa: *Jerry parecia simplesmente desejar descrever para alguém como algo ocorrera* (GARDNER, 1999:121). Mais freqüentemente, entretanto, Gardner, ressalta o fato de o desenho parecer, por si só, uma expressão importante, *um ato essencial para o bem estar psicológico da criança* (GARDNER, 1999:121). É a razão plausível para explicar por que as crianças desenhavam tanto, com tanta paixão e expressividade. Se perguntadas, elas sabem informar que o que desenhavam são personagens “só-faz-de-conta” ou “não-reais”; entretanto verifica-se, no ato de desenhar, um esforço para obter *algum controle de seu sentimentos sobre temas poderosos.* (GARDNER, 1999:122). O autor parece reconhecer, no desenho, uma atividade que cumpre, ao lado da fala, uma abordagem de questões que, para o sujeito, pedem um trabalho de compreensão e simbolização. É nessa linha que Kay produziu, durante algum tempo, uma série de desenhos cuja temática girava em torno de cavalos. Com formas girino-alongadas, no princípio, os desenhos foram

ganhando em sofisticação e passaram a ser legendados. O texto acompanhava os desenhos – verifica-se nesse caso, uma relação com a experiência que a criança e colegas seus viveram. Um acidente ocorrido com cavalos resulta em uma escrita em que figura e texto trabalham o acontecido. Para o autor, há uma progressão nos desenhos, resultando no caso de Kay, aos 7 anos, no declínio do que ele nomeia *a idade de ouro do desenho*: o desenho ganha em precisão e perde em criatividade, exuberância. Agora, sua função parece uma tentativa concentrada de produzir um retrato convincente de aspectos da figura desenhada.

Das primeiras garatujas aos desenhos elaborados, que retratam situações, personagens, figuras humanas, pode-se propor não uma evolução, mas a evidência de que neles a criança realiza um ato – o ato de traçar, marcar, escrever o real. É por isso que se lê uma representação na produção infantil, desde as “primeiras garatujas” até o aparecimento dos primeiros desenhos claramente figurativos, em particular os primeiros esboços de personagens, homenzinhos cabeçudos tão comuns na figuração das crianças, círculos enormes, aos quais se unem traços que indicam as pernas, os braços. O empenho em fornecer uma interpretação, uma significação a eles, esbarra em controvérsias. Atribuem-se a eles, interpretações que vão da produção de mandalas, uma espécie de símbolo gráfico universal, até a indecisão, se o círculo demonstra um rosto, ou o corpo em sua totalidade.

Sem pretender entrar no debate do significado a ser dado aos desenhos infantis, pode-se não tomá-los como signos, mas dar a eles um estatuto de circunscrever, dar um limite a um universo inicialmente sem forma. Esse ato, por vezes imperioso, como assinala Gardner (1999) faz a função de borda, de tornar o insuportável suportável, o desconhecido circunscrito a uma ordem significativa.

O ponto que interrogo – do desenho já como uma escrita, diferente da convenção da linguagem escrita – alcança, nas figurações da imagem do corpo algumas pistas. O esforço em delimitar um corpo, no início estranho e fragmentado favorece o enquadre dessa produção infantil como uma

exigência da própria estrutura. Tal como se formulou anteriormente neste capítulo, o eu, como alcance de uma imagem unificada do corpo em uma experiência de identificação pede do sujeito um trabalho de simbolização que o desenho parece verificar. A identificação a uma imagem unificada do corpo só pode ser compreendida referida a uma ordem significativa. É no “*a posteriori*”, conceito cujo valor para a Psicanálise foi ressaltado, que se evidencia o fato de a identificação ser sempre uma identificação significativa.

Recupero aqui, a problematização da questão tal como assinalai anteriormente. É exatamente porque se escreve sempre fatos de linguagem que não procede a afirmação de que se desenhou primeiro e em seguida se escreveu. Nessa perspectiva, o fato mesmo das escritas figurativas, sintéticas ou analíticas terem sido feitas para serem lidas é indicador de que se trata de um escrito e não de um desenho qualquer.

Em vez de considerar uma evolução do desenho à escrita a Psicanálise propõe para o desenho uma função de palavra, de significativa. Dizer isso implica partir da premissa de que a identificação a uma imagem do corpo é uma identificação suportada pelo significativo que o desenho parece verificar; é sustentar que o desenho escreve sempre fatos de linguagem, porque a linguagem está na origem.

O recurso ao desenho circunscreve um mal-estar no sentido de que o desenho faz marca e essa deve ser lida como uma construção, cujo estatuto de escrita prevalece. Por vezes, o desenho se presta a esta função: de fazer uma borda, cingir o vazio. A imagem unificada do corpo faz uma primeira borda, que é em si mesma, insuficiente. Essa insuficiência verifica-se nas tentativas reiteradas da criança de reencontrar em qualquer forma, a sua imagem. Conseqüentemente, qualquer grafismo pode se prestar a isso. Este fato leva a reconhecer uma percepção antropomórfica do mundo que prevalece nos desenhos das crianças – o sol, ou a casa passam a ter olhos, boca, um rosto. Interroga-se nesse caso, a razão do fascínio que a imagem exerce sobre a criança, já que qualquer grafismo dá motivo para evocar uma imagem do corpo cuja forma foi fornecida pelo outro.

Assim sendo, a inabilidade e a imperícia imputadas aos “erros” das diversas representações do corpo tornam-se discutíveis. O fato de algumas crianças continuarem a traçar figuras aquém de suas faixas etárias não significa uma limitação técnica. Elas representam sobre o papel um corpo, uma imagem do corpo que no princípio, lhes é estranha. A imaturidade do *infans* precipita-se no alcance de uma imagem unificada do corpo, graças à revivescência do narcisismo perdido de um outro, que foi seu primeiro universo. Dessa relação especular, o eu que se alcança, a partir de uma prematuração do *infans*, é um corpo retratado nos desenhos das crianças. Tal configuração demonstra a tentativa da criança de se reconhecer nesse corpo.⁴²

De fato, Lacan, esclarecendo a esse respeito, afirma que é da relação do sujeito com o significante que se trata na identificação. A falsa evidência pela qual se toma a lógica da identificação, ou seja, essa tautologia mínima de que $A = A$, merece considerações.

A identidade significante parte de outro princípio. *A identidade significante se confunde com a de valor* (SAUSSURE, 1975:128), e o valor do significante é o de ser o que os outros não são. É enquanto pura diferença que a unidade significante se constitui. Tomando-se as leis da Identificação enquanto identificação significante é possível demonstrar sua lógica, isto é, desprender-se dos efeitos da imagem. Isso porque o significante não é o signo. O signo é aquilo que representa alguma coisa para alguém, já o significante é o que representa o sujeito para outro significante, nesse sentido, distingue-se do signo por manifestar apenas a presença de uma diferença – a primeira coisa que ele implica, portanto, é que a relação do signo com a coisa seja apagada.

É assim que se pode compreender o que escreve Freud em *O inconsciente* a respeito da representação/coisa (*Sachvorstellung*). Não se trata das imagens diretas das memórias das coisas. Mas dos traços de memória mais remotos derivados delas. (FREUD, 1974 [1915]:229).

⁴² A este respeito ver: POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

A primazia concedida por Lacan ao significante resulta em conseqüências na concepção de sujeito para a Psicanálise. Deriva-se, daí, uma noção de sujeito na radicalidade de sua relação com a linguagem. Não se trata do sujeito referido nem ao signo, nem ao significado. Trata-se de um sujeito marcado pelo significante que o institui, diverso de um sujeito psicológico com uma substancialidade a ser decifrada. É por essa razão que o analista antes de se perguntar se compreende a produção gráfica da criança está atento ao fato de que ela se insere num discurso e atesta o esforço da criança em escrever um conflito, o enigma, o desconhecido.

Conclusão

A idéia de conclusão como término, ou ato que põe termo a um Trabalho, é, a princípio, paradoxal. Isso porque concluir faz retornar à pergunta inicial de um estudo, renovando a causa que lhe deu origem. Sobretudo se levar em conta, como ECO (1999) sugere, que um estudo da natureza deste pode ser tomado como uma aposta. O ato de concluir esclarece o fundamental dessa aposta, como investimento no trabalho de investigação. Assim, a escrita que conclui só faz recolher os restos de uma pergunta inicial, que franqueia novas questões... Outras apostas...

Em *Entre a imagem e a escrita*, tema desta dissertação, elevo o termo “entre” à condição de uma pergunta. Tratar-se-ia de uma passagem da imagem à escrita que deve ser compreendida no âmbito de uma perspectiva evolutiva? Para responder a questão proposta empreendi uma leitura de abordagens psicogenéticas em contraponto à abordagem psicanalítica.

Os textos de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Sigmund Freud permitiram-me extrair noções distintas da linguagem e da escrita, trazendo à luz o que se nomeia sujeito epistêmico universal, sujeito da fala, e sujeito do inconsciente. Assim, assumi o risco das descontinuidades e diferenças presentes nas teorias investigadas. Em vez de forçar uma complementaridade entre elas, deixei aflorarem os pontos que as distinguem, extraíndo de suas diferenças contribuições fundamentais no que diz respeito ao tema proposto.

Em relação a Piaget, busquei na leitura de sua obra, ressaltar as noções de simbólico, representação e de linguagem na gênese do conhecimento. Nessa abordagem, a ênfase recai no âmbito da lógica do pensamento que se pretende universal, delimitando uma dimensão de estrutura, não do sujeito, mas da esfera cognitiva. Uma lógica calcada na

ação antecede a representação conceitual, tal como Piaget a postula. A linguagem desempenha papel central no acesso ao pensamento conceitual, mas somente como uma das manifestações de uma função simbólica geral. Por intermédio do conceito de *defasagem em compreensão*, extraí perguntas que considero fundamentais. O egocentrismo, que retorna na passagem das operações sensório-motoras para o plano da linguagem e do pensamento conceitual leva a verificar o que o autor nomeia obstáculos *sui generis*, caracterizados por uma volta a padrões de respostas que, então deveriam estar superados. Verificado, em situações experimentais, em um estágio posterior ao esperado na evolução psicogenética da inteligência, tal fenômeno foi considerado por mim como índice da experiência identificatória que promove o alcance da imagem constitutiva do eu. Esse fato é indicador de que uma unidade comparável ao eu resulta da relação da criança com o Outro, tida como uma experiência de identificação, sempre referida ao significativo, regida, portanto, por uma matriz simbólica.

Considerarei também a problematização do autor sobre a imitação, que cumpre, ao lado do conceito e de signo verbal, o universo da representação. A imitação na ausência do modelo evolui para a evocação, em que tem uma função propriamente representativa. Também neste ponto, utilizei o que Piaget avalia como um obstáculo à evolução cognitiva, novamente justificado pelo conceito de egocentrismo. O autor trabalha no sentido de imputar à relação do sujeito com a imagem um estatuto cognitivo. Entretanto ele ressalta a interveniência, nesse processo, de dois fatores de importância: a valorização da pessoa imitada pela criança e o *fenômeno de indiferenciação*, condição de imitação por confusão do eu e do outro, que reproduz, segundo Piaget, o que ocorre por *defasagem em compreensão*.

Perguntei-me se, nesses momentos de ocorrência das chamadas *defasagens*, emerge um sujeito que se esforça, no plano subjetivo para operar uma passagem, uma separação em relação ao campo do outro compreendida na gramática piagetiana como *universo exterior, outrem*, etc. É no contexto de um corte, de uma separação que se abrem para cada um as vicissitudes em relação ao saber, ao conhecimento, e o acesso à escrita

convencional. As noções, próprias, ao narcisismo e ao complexo de Édipo, podem esclarecer, para o educador os modos de constituição do sujeito na primeira infância. Há um primeiro tempo, narcísico e dual, em que a criança se faz objeto ilusório de completude para o Outro materno, fundamental para a constituição de uma imago fornecida por esse Outro; e um segundo, marcado pela incidência da castração, em que se opera um corte separador que possibilita a dimensão do desejo.

Assim sendo, tanto nas situações experimentais destacadas por Piaget em relação à dimensão espacial, em que a criança demonstra uma confusão de perspectiva do que pode ser visto do lugar em que ela está e do lugar de uma boneca, quanto nos *fenômenos de indiferenciação* destacados pelo autor no que diz respeito à imitação, caracteriza-se uma condição subjetiva, revelada no ponto em que se impõem obstáculos a uma evolução no plano da gênese do conhecimento.

Tal condição apresenta um sujeito cuja relação com a linguagem, mais especificamente com uma dimensão discursiva referida à primazia do significante, é fundamental. Destaco o que é considerado um paradoxo por Piaget, a saber, o fato de a criança argumentar com segurança que não imita o monitor e de, em seguida, fazer exatamente o que ele faz. A fala da criança é esclarecedora de que, ao lado de um *fenômeno de indiferenciação*, há dois sujeitos. De fato, as inúmeras referências a Piaget formuladas por Lacan em seu ensino enfatizam uma crítica à noção de discurso egocêntrico. Para este, é essencial levar-se em conta a prodigiosa permeabilidade da criança a tudo que é da ordem do mito, dos contos de fadas – em outras palavras, a facilidade com que ela se deixa invadir pelos relatos. Antes mesmo que tenha o domínio da fala, a criança já está inserida no plano da linguagem, em uma matriz simbólica que a constitui.

O percurso empreendido na obra de Vygotsky permitiu-me verificar a ênfase dada ao sujeito da fala. A relação da criança com os signos é indicadora da pré-história da linguagem escrita. Esse processo dá-se pela intermediação da fala, que merece um destaque como uma função fundamentalmente criadora de funções superiores. Isso vale para o desenho,

o brincar e a escrita. O domínio da consciência, tributária dessas funções é considerado o componente mais elevado do psiquismo humano, independentemente dos conceitos de inconsciente e pré-consciente advindos da teoria psicanalítica. Ressalta-se, assim, o caráter evolutivo da relação do sujeito com a simbolização no plano da consciência. O significado elevado à condição de unidade do pensamento verbal orienta o autor em sua elaboração de que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa. Por isso, investigar o desenvolvimento do significado implica investigar o desenvolvimento do pensamento abstrato. O declínio da fusão dos dois planos da fala – o semântico e o vocal – indica o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Uma perspectiva evolutiva prevalece, então, imputando ao desenho um estágio preliminar na construção da linguagem escrita. O desenho, para Vygotsky, tem um caráter narrativo – inicialmente, é a marca visível no papel que pede nomeação; na seqüência, a nomeação antecipa-se à figuração, correspondendo à função planejadora da fala. A propósito, extraí, de uma das situações experimentais demonstradas pelo autor, o ponto de tensionamento da evolução no processo de simbolização. Nesse trânsito, um momento crítico é destacado pelo autor e envolve a configuração do corpo em um desenho apresentado a uma criança, o que permite ressaltar que o esforço da criança em representar o corpo não se dissocia do acesso à escrita convencional.

Da contribuição de Vygotsky quanto a essa pré-história da escrita, ressalto o que escapa ao simbólico. No que diz respeito ao sentido, ponto máximo de individualidade do sujeito que o autor decanta da noção de significado, que a “fala interior” contempla, apuro o não-sentido, revelador de um trabalho com o real enigmático e incognoscível.

Nas pesquisas conduzidas por Luria, encontrei também, a ênfase em uma evolução. Nesse caso, observa-se uma progressão nas produções infantis que traduzem a evolução da escrita na cultura. O desempenho no caso “Maryusa”, que destaquei, aponta a possibilidade de uma leitura do desenho que evidencia uma escrita que, fora dos parâmetros do

desenvolvimento do significado na consciência, opera uma borda no ponto de dificuldade do sujeito. Nesse contexto, o desafio leva a considerar o não-sentido em contraponto ao conceito de sentido, o que revela uma construção do sujeito em relação ao real. Dessa escrita que escapa ao sentido e às significações do simbólico, aborda-se um saber insabido pela consciência.

Prosseguindo nessa linha, tornou-se possível contrapor à perspectiva evolutiva da escrita a contribuição da Psicanálise, na medida em que o primeiro traço, as garatujas e os esboços da figura humana já têm um estatuto de escrita que só no “*a posteriori*” pode ser significado. O termo *Nachtraglich*, cujo conceito é extraído do texto freudiano, assume então, toda sua importância. Para a Psicanálise o sujeito constitui-se na e pela linguagem, antes que esta se exerça enquanto fala. O marco teórico psicanalítico é profícuo para estabelecer uma interlocução com essas abordagens, na medida em que implica uma dimensão da escrita que se distancia do que se aprende nos bancos escolares. O inconsciente tomado como uma escrita possibilita dar-se à linguagem outro estatuto. O inconsciente escreve antes que o sujeito demonstre seu alcance na escrita que visa à comunicação. Os sonhos merecem de Freud a nomeação de uma escrita hieroglífica. O afluxo de metáforas escriturais no texto freudiano permite uma elaboração em dois níveis: da escrita do inconsciente, o que se lê é um efeito de linguagem; o inconsciente cifra uma letra que não se lê, o que evidencia a dimensão de uma escritura, registro da linguagem, mas que não se confunde com ela.

Sendo assim a noção de sujeito do inconsciente permite reabrir-se a discussão sobre a escrita sem lhe conferir um caráter evolutivo, assim como autoriza pensar-se o saber como saber inconsciente, distinto da noção de conhecimento e aprendizagem apenas ao universo da consciência.

Conseqüências pedagógicas puderam ser apuradas. Tomar o desenho tanto como uma escrita no sentido narrativo, quanto como uma produção que aborda o real enigmático, evidencia o equívoco resultante da utilização e interpretação dessa produção em uma perspectiva ortopédica ou de treino. A imperícia não é categoria para se pensar essa produção – esta é

uma orientação ancorada em uma estética adultocêntrica, que insiste em ver, no desenho da criança, uma exigência de correção em face da realidade retratada. Não é isso que move o ato de desenhar no sujeito. Essa produção evidencia um dado de estrutura – o ato de desenhar demonstra o esforço em cernir o real. A esse ato, por vezes imperioso, não se atribui sentido; ao contrário, essa produção discursiva dispensa interpretações padronizadas à maneira de um signo.

Em face do exposto, posso concluir que ao lado de uma perspectiva evolutiva da imagem à escrita, a Psicanálise reabre essa discussão apurando que o inconsciente escreve e que nesse caso a imagem é escrita.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ENTRE A IMAGEM E A ESCRITA:

Um estudo de abordagens psicogenéticas e a abordagem psicanalítica

Jeanne D'Arc Silva de Carvalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para outorga do título de Mestre, elaborada sob a orientação da Prof^a. Maria Cristina Soares de Gouvêa e co-orientação de Ana Lydia Bezerra Santiago.

**Belo Horizonte
2004**

Dissertação defendida em 15 abril de 2004 e submetida à banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dra. Eliane Marta Teixeira Lopes - UNINCOR

Prof. Dra. Regina Helena Freitas Campos - UFMG

Prof. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa – UFMG
Orientadora

Prof. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago – UFMG
Co - orientadora

Para
Iaiá (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que acolhe este trabalho, reiterando a importância da Pós-Graduação brasileira na qualificação profissional dos docentes.

À Diretoria da Faculdade de Ciências Humanas do Centro Universitário da Fundação Mineira de Educação e Cultura, que propiciou, por intermédio da licença parcial da atividade docente, as condições para a execução desta dissertação.

À Maria Cristina Soares de Gouvêa, que me apresentou a obra de Piaget e Vygotsky, aceitando o risco da interlocução com outro campo de saber, evidenciando um espírito crítico e aberto tão caro a um pesquisador. Seu trabalho de orientação nesta dissertação traduz um estilo. Agradeço, também, à Ana Lydia Bezerra Santiago, pela precisão na escuta e disponibilidade na co-orientação.

À amiga Lícia Mara Dias, agradeço pela leitura de rascunhos de textos, extraindo deles questões fundamentais. A Tânia Ferreira, pela disponibilidade e incentivo na leitura do projeto deste trabalho. Aos colegas João Batista Mendonça e João Leite Ferreira Neto por provocarem a inquietação para a conclusão do Mestrado. A Charles C. Castro, agradeço a parceria .

Aos colegas da Escola de Psicanálise “Aleph Psicanálise e Transmissão” agradeço a contribuição para a compreensão do texto freudiano e do ensino de Lacan.

Finalmente agradeço a Maria Lúcia Brandão Freire de Mello, pelo trabalho de revisão da redação do texto final desta dissertação.

Introdução

A questão que me proponho investigar advém da prática de ensino desenvolvida no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas/FUMEC, a partir de 1982. As disciplinas sob meu encargo – Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e Pedagogia Terapêutica – apresentam, em seu ementário, uma interface entre Educação e Psicanálise, causa de interrogações e trabalho.

Um percurso pelas relações entre saber inconsciente, conhecimento e desejo foi se delineando no ensino dessas disciplinas e na interlocução com os alunos. Questões foram sendo construídas, até culminarem na escolha de um tema de trabalho associado à escrita. Aliada à prática docente, a experiência como psicanalista possibilitou extrair dessas questões conseqüências teóricas oriundas da clínica do sujeito, tal como a Psicanálise a transmite.

Revisando a bibliografia sobre a relação entre Psicanálise e Educação, constata-se que a controvérsia maior se coloca no âmbito da aplicação dos fundamentos psicanalíticos à Educação, a saber: *a construção de métodos e de instrumentos de trabalho de inspiração psicanalítica que se apliquem à situação de ensino propriamente dita.* (KUPFER, 1989:8)

O marco inicial desta discussão encontra-se nos textos freudianos, em que se verifica uma história de encontros e desencontros. Para o psicanalista, trata-se de uma relação da qual a Psicanálise não deve se furtar, mas nem por isso fácil de concluir.

No período de 1907 a 1908, em *O esclarecimento sexual das crianças* (1907), *Moral sexual civilizada e Doença nervosa* (1908) e *Sobre as teorias sexuais das crianças* (1908), Freud estabelece de maneira vigorosa, um laço

entre Psicanálise e Educação, acusando a moral sexual civilizada e a educação de obrigar a sexualidade a tomar caminhos colaterais, cujos efeitos são práticas sexuais perversas, e sustenta a tese de a curiosidade intelectual ser derivada da curiosidade sexual. Nesse sentido, advoga a favor da necessidade do esclarecimento sexual das crianças pelos educadores, assim como imputa à educação um papel fundamental na prevenção das neuroses.

Em 1937, em *Análise Terminável e Interminável* seu otimismo quanto ao papel da educação na prevenção das neuroses é derogado: a neurose é o preço a ser pago pelo acesso à cultura; a estrutura mesma do aparelho psíquico, em instâncias diferenciadas impossibilita a harmonia entre o sujeito e a renúncia pulsional que a cultura exige.

Dois prefácios de Freud parecem-me significativos da controvérsia em relação a aplicação da Psicanálise à Educação. O primeiro, ao livro do Dr. Oscar Pfister, pastor suíço e educador é cheio de esperanças e incentivos, chegando a nomear o autor de “educador analítico”. Datado de 1913, contrasta radicalmente com outro prefácio ao amigo August Aichhorn, no livro *Juventude Desorientada* publicado pela primeira vez, em 1925. Neste, o analista faz duas advertências; transcrevo a segunda:

“... o trabalho pedagógico é algo sui generis que não pode ser confundido com a influência psicanalítica, nem substituído por ela. A psicanálise da criança pode ser utilizada pela educação como um meio auxiliar, mas não é apropriada para tomar seu lugar. Não somente fundamentos práticos o proíbem como também considerações teóricas o desaconselham”. (FREUD, 1976[1925]: 342)

Sua expectativa de que essa relação deve sofrer um profundo exame é consoante com os esforços dos educadores ao estabelecerem interrogações e críticas a respeito.

Sobre o assunto, GRIFFO (1996) tece algumas considerações. O tema *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz* é introduzido pelo estudo das diversas abordagens teóricas que investigam tais dificuldades. Estabelecendo um vínculo entre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da língua escrita, este trabalho tece considerações sobre as concepções organicista, instrumental ou cognitivista, do *handicap* sociocultural e dos transtornos afetivos da personalidade. A autora questiona esta última vertente teórica, por situar a leitura e a escrita em plano secundário ao delimitar a causa das dificuldades no plano afetivo: o sintoma é a linguagem encontrada pela criança para expressar suas dificuldades no plano afetivo:

“... seria pertinente os estudiosos e defensores desta perspectiva realizarem a distinção entre os sintomas que expressam uma mensagem da criança e do seu campo afetivo e os sintomas que não o expressam. Seria possível como fazem os adeptos desta abordagem realizar a distinção entre sintoma e causa?” (GRIFFO, 1996:19)

Nesse sentido, deve-se levar em conta a relação inversa, também importante: *é possível se pensar nos transtornos afetivos apresentados pelo aprendiz atuando como consequência das dificuldades de aprendizagem?* (GRIFFO, 1996: 20)

Tais críticas argumentam a favor de um trabalho que situe, com rigor, a vinculação entre a escrita e a posição subjetiva daquele que aprende. Essas considerações – tanto a interpelação de que a Psicanálise não conta com instrumental adequado para lidar com questões de ordem cognitiva, quanto a ressalva de que é preciso estabelecer com rigor as associações entre sintoma e causa – devem, a meu ver ser tomadas como abertura a um trabalho que esclareça de que saber a Psicanálise trata, qual a sua concepção de inconsciente e, como consequência, qual a sua conexão com

a escrita. Não se trata de propor uma aplicação de noções advindas da Psicanálise para explicar o fracasso escolar no acesso à escrita, mas de situar o saber inconsciente que opera na produção intelectual do sujeito.

Mendonça provoca essa interlocução no artigo *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão*:

“Na realidade, a idéia de que possa existir um saber do qual o “eu” nada sabe, não sujeito a controle, isto é, a noção de inconsciente, é ainda tomada como estranha ao campo da Educação. Neste espaço, o inconsciente só adentra quando distorcido em inconsciência, algo que em última instância, possa ser convertido em consciência. Tal desvio mantém de fora toda e qualquer interlocução entre Psicanálise e Educação, o que significa dizer que muito do que os educadores têm referido como sendo Psicanálise na realidade não é. Resulta desta exclusão a ausência de posição da Educação diante da ocorrência de um saber que não sabe de si, um saber que, mesmo sendo estranho ao eu, sustenta o verdadeiro desejo tanto de aprender quanto de ensinar”. (MENDONÇA, 1998: 74)

Assim sendo, nesta dissertação assumo no que diz respeito à relação entre Psicanálise e Educação, os pontos de tensionamento e descontinuidade entre campos de saberes diversos. O termo interseção, cujo sentido dicionarizado indica cruzamento e corte, parece-me mais apropriado para ressaltar éticas distintas, sem impossibilitar a discussão de uma temática que considere marcos teóricos diversos. É sob esse viés que resgato a riqueza do termo: *Interseção* — [...] 1. *Ato de cortar; corte; cruzamento...* (FERREIRA, 1975). A construção teórica da Psicanálise tem pois, a função de auxiliar a práxis da Educação, sem confundir-se com ela ou substituí-la.

O tema desta dissertação – “Entre a imagem e a escrita” – pretende estabelecer as relações da imagem com a escrita. O termo “entre” indica que o objeto de investigação deve incidir sobre a pertinência, ou não, de uma passagem necessária da imagem à escrita. Trata-se nessa passagem, de uma evolução progressiva?

O problema assim formulado coloca em discussão o pressuposto construtivista da origem gráfica comum do desenho e da escrita e a paulatina diferenciação entre estes. Essa discussão avança quando se pergunta de acordo com a Psicanálise, o que do desenho se apóia na imagem do corpo e exige, do ponto de vista subjetivo, uma representação. Nesse caso, é preciso levar em conta o sujeito cognoscente, tal como é nomeado no construtivismo e no socio-interacionismo – aquele que se apropria do código da língua escrita – e o sujeito do inconsciente, aquele que a Psicanálise investiga.

Duas pesquisas funcionam como vetores iniciais para a problematização da questão. Um recorte no estudo experimental de Luria (1998) sobre a pré-história da escrita, e na pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1985), sobre a psicogênese da língua escrita abrem a discussão na medida em que esses trabalhos apresentam uma investigação da relação visada: imagem e escrita. A análise de Thunwald (1922) sobre vários sistemas de escrita e o desenvolvimento de sistemas pictográficos para ideográficos é retomada por Lev S. Vygotsky, influenciando suas pesquisas, e A. R. Luria, seu colaborador.

A escrita como meio de recordação e registro deverá passar por estágios até atingir o estatuto de signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar. Desses estágios, apura-se, no desempenho das crianças, uma pré-história da escrita que se inicia muito antes de seu aprendizado nos bancos escolares. Luria busca os pontos capitais de passagem que a criança desenvolve desde os primeiros indícios de uso funcional, significativo dos rabiscos produzidos.

Outra pesquisa, a de Ferreiro & Teberosky (1985), notadamente o capítulo 3: “Leitura com imagem” – do livro *Psicogênese da língua escrita* orienta a relação do desenho e a escrita. Inicialmente, na representação gráfica infantil, desenho e escrita confundem-se. Gradativamente, alguns traços adquirem formas mais figurativas, ao lado de outros que *evoluem em direção à imitação dos caracteres da escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY,1985:63). São marcas visíveis no papel que se diferenciam paulatinamente. O esforço das autoras é o de acompanhar a evolução das investigações infantis por meio de sua produção escrita, partindo da premissa de que acompanhar esse processo significa deparar com a evolução da escrita na cultura: *as crianças reinventam a escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY,1985:13).

A questão a que as autoras almejam responder nessa abordagem é se as raízes gráficas comuns ao desenho e à escrita implicam conceitos semelhantes. Não questionam o fato de a escrita manter relações estreitas com o desenho e a linguagem mas, buscam dar conta de sua gênese e especificidade. Para tanto, tomam como referência a interpretação que as crianças fazem do desenho e da escrita, do que se passa entre a imagem e o texto escrito. A hipótese de que no desenvolvimento psicogenético, a escrita, apesar de manter relações estreitas com o desenho e com a linguagem, não se limita a uma mera transcrição da linguagem nem corresponde a um derivado do desenho é averiguada em uma situação experimental, que consiste em pedir à criança que “leia” um texto escrito acompanhado de imagens gráficas.

As bases conceituais desse conjunto de pesquisas indicam a necessidade de se recorrer aos autores que as balizam, a saber, Lev S. Vygotsky e Jean Piaget cuja teoria delimita as noções de representação, de simbólico, de desenho e de escrita, que resultam em uma concepção de sujeito pertinente ao tema da escrita e sua relação com a imagem.

Outro marco teórico considerado profícuo para estabelecer uma interlocução com essa abordagem advém da Psicanálise. Trata-se de interrogar sobre como a Psicologia Psicogenética e a Psicanálise, ancoradas

em práxis diferenciadas – a primeira relativa ao alcance da escrita efetiva pelo sujeito cognoscente, circunscrito à esfera da consciência, a segunda relativa à escrita do inconsciente e suas incidências no sujeito do inconsciente – poderiam esclarecer acerca da relação entre a imagem e a escrita.

Publicações recentes da área pedagógica e outras advindas da prática psicanalítica vêm interrogando as relações e conseqüências do que se pode nomear, por um lado, escrita convencional, que visa à comunicação, e por outro, uma dimensão da escrita que se *distancia dos bancos escolares e do ideal de uma orto-grafia* (LAIA, 1998:138), na medida em que o inconsciente é ele mesmo, uma escrita. De fato, para a Psicanálise, o inconsciente já “escreve” antes que o sujeito demonstre seu domínio da escrita efetiva. Os efeitos disso, são percebidos nos lapsos da língua, nos sintomas ou nos sonhos. Estes últimos são considerados por Freud uma escrita hieroglífica e só podem ser compreendidos se as imagens deles forem tomadas como signos ou rébus.

A partir do referencial clínico, a Psicanálise argumenta que os desenhos das crianças devem ser considerados como uma escrita. Sob esse viés, perguntar-se se a escrita alfabética se desenvolve a partir do desenho é um falso problema. Ao contrário de considerar a idéia de uma evolução, a Psicanálise propõe a noção de que a identificação a uma imagem do corpo é uma identificação suportada pelo significante que o desenho parece verificar. Isso quer dizer que este escreve sempre fatos de linguagem, porque ela está na origem, é condição do inconsciente e não o inverso.

Nos capítulos 1, 2 e 3 desta dissertação, procuro situar as concepções de representação, de simbólico, de desenho e de escrita apuradas no texto dos autores escolhidos. Assim, Vygotsky, Piaget e Freud organizarão com seus escritos o texto desses capítulos. É a partir da pergunta desses estudiosos sobre as concepções que dão nome aos capítulos, que norteio minha leitura. Em vez de trazer referências exteriores às obras desses autores — a saber da Filosofia, da Semiótica e de outras áreas de conhecimento — que sirvam de balizas à discussão pretendida, opto por

apurar, no interior de seus textos, o percurso de cada um deles na delimitação de uma noção de representação, de simbólico, e de sujeito.

O intuito inicial de traçar os limites conceituais de cada um desses termos com outras referências, apesar de tentador, parece-me levar a uma leitura cuja marca constitui uma postura retificadora. Uma pesquisa que, a priori, se resguarda dos riscos da leitura de cada texto segundo a pergunta e a concepção que o referendam. Por isso, dispenso o guia, o metatexto para ler cada autor, e tento apurar no desenvolvimento de sua obra, os momentos que configuram essas noções.

A abertura dessa discussão faz-se a partir dos trabalhos de Vygotsky. A fala e outras operações com signos - desenho e escrita - servem de base para a discussão do simbólico e sua determinação na consciência da criança. O objetivo é o de apurar as leis fundamentais que caracterizam a estrutura das operações com signos na criança.

Uma leitura de *A formação social da mente* (1998) funciona como parâmetro do que é compreendido como a instância simbólica para adentrar-se, posteriormente, em outra publicação do mesmo autor, *Pensamento e Linguagem* (1998), em que ele discute o que se pode compreender como representação. Nesta obra Vygotsky escolhe uma nova abordagem entre pensamento e palavra – substitui a análise desses componentes por unidades, evidenciando, assim, a unidade do pensamento verbal no significado das palavras.

Em relação a Piaget, faço uma leitura de *A formação dos símbolos na criança* (1975) e *A construção do real na criança* (1975), procurando extrair a concepção de simbólico e de representação do autor, para auferir que concepção de sujeito é sustentada em sua teoria. Interessa-me precisar, na perspectiva construtivista, a passagem compreendida entre os períodos evolutivos sensório-motor e o estágio de inteligência representativa. Com esse corte pode-se apurar, no que diz respeito ao tema do capítulo, a especificidade conceitual de Piaget.

O fato de não se encontrar nesse autor uma elaboração sobre a escrita não desautoriza o esforço em compreendê-lo em uma dissertação sobre este tema. Ao contrário, reconheço a importância de sua investigação, que lança luz ao processo de construção da escrita, com base em trabalhos relevantes como os de E. Ferreiro, Ana Teberosky, Vygotsky e Luria.

Devem ser delimitadas as influências e as diferenças que outorgam à representação e ao simbólico perspectivas e conseqüências diversas, considerando-se o sujeito formulado na obra cada um desses autores. Nesse sentido é exemplar a relação entre pensamento e linguagem. Para Piaget, em oposição a Vygotsky, a linguagem representa o pensamento, e a inteligência construída na ação do sujeito sobre os objetos é anterior – o autor postula, assim, o primado das estruturas lógicas expressas na linguagem. A ênfase recai sobre a gênese da lógica do pensamento. Como conseqüência, não se atribui à linguagem a origem da lógica, que constitui o núcleo do pensamento racional. Existe uma lógica anterior ao aparecimento da linguagem, cujas raízes se encontram na ação.

“A ação é a fonte da lógica e não apenas da lógica que caracteriza a inteligência sensório-motora, mas também da lógica própria da inteligência representativa ou conceitual, pois os conceitos, os julgamentos e raciocínios prolongam os esquemas de ação, interiorizando-os.” (COLL, 1987:20)

A verdadeira originalidade de Piaget consiste em extrair a questão da gênese do conhecimento do campo da filosofia conferindo-lhe um tratamento empírico. A compreensão do desenvolvimento da inteligência na criança, responde à questão do enigma do ato de conhecer, visando à compreensão da estrutura do pensamento científico. O enigma que coloca Piaget a trabalho é o do conhecimento e sua evolução, muito mais que um enigma sobre o sujeito. A subjetividade e a afetividade são temas reconhecidos por ele, mas não constituem temas de importância em sua obra.

Em relação a Sigmund Freud, faço um recorte no interior de sua obra para trabalhar a noção de representação e de simbólico, o que permite por sua vez, extrair a noção de sujeito a ela subjacente. Devido à vastidão do material, uma escolha impõe-se. Inicialmente, trabalho com textos que informam a concepção de aparelho psíquico na obra do autor. Já aí terei descortinado a diferença fundamental entre as concepções de sujeito em Freud, de um lado, e em Vygotsky e Piaget, de outro, na medida em que a noção de inconsciente presente no aparelho psíquico freudiano caracteriza uma outra cena, que divide o sujeito. A noção de sujeito do inconsciente em Freud prevalece no sentido de indicar a verdade recalcada desse mesmo sujeito, de tal forma que pensamento e linguagem não podem estar dissociados desse registro. Portanto a noção de representação e simbólico está referida ao registro inconsciente, marcando, com isso, que também a concepção de escrita nesse autor vai diferir.

O inconsciente escreve, nos sonhos, lapsos e sintomas, a verdade do desejo recalcado de cada um, ao mesmo tempo que já é, ele mesmo, uma escrita. O inconsciente é estruturado como linguagem, diz Lacan, que empreende um trabalho de releitura do texto freudiano.

O caminho adotado para a investigação em Freud implica a leitura do cap. VII de *O inconsciente* (1914). Alguns textos anteriores à metapsicologia freudiana – como a *Carta 52 (1896)*, a *Experiência de satisfação*, parte do *Projeto para uma Psicologia-Científica (1895)* – fazem parte do percurso. Outros – como *A interpretação dos sonhos (1900)*, *O interesse da Psicanálise para as ciências não psicológicas (1913)* – nos servem de guia para uma leitura que evidencie a constituição do sujeito pela linguagem, assim como a ênfase ao inconsciente na obra do autor, tomado como uma sintaxe. A escrita do inconsciente merece, no caso, uma problematização.

Sobre a noção da escrita, encontra-se em Vygotsky uma elaboração importante, já anunciada em seu propósito de verificar a formação dos signos na criança - a sinalização. O percurso desse autor apura um sujeito em que a incidência da fala no sentido funcional preconiza todas as outras funções superiores. O desenho e o brincar são manifestações que vão merecer, na

sua obra, um lugar importante, visto que indicam um processo de construção que culmina no “simbolismo da escrita”. A ênfase à fala que intervém nesse processo, indica para ele, uma passagem à linguagem escrita, cuja estruturação se deve à fala, alcançando posteriormente um caráter “autônomo”. Um texto produz-se não mais como um representante dos sons e palavras de uma língua, mas como uma escrita que tem por suporte a própria escrita.

De fato, a ênfase à linguagem oral vai balizar o postulado de que a fala, entendida como representação simbólica primária, constitui a base para a sustentação de todos os outros sistemas de signos. Dos primeiros rabiscos ao desenho, há um deslocamento contínuo do processo de nomeação para o início do ato de desenhar. Como na escrita, o desenho desenvolve um percurso do *desenho de coisas para o desenho da fala* conforme expressão do autor (VYGOTSKY, 1998; 128).

A gestualidade, a mímica presente no ato de brincar, assim como o gesto compreendido como uma manifestação que precede o desenhar, ou a ação mediada pela fala, são indicadores, na minha leitura, de que Vygotsky aborda o corpo, como um corpo que “fala”. Um corpo que a criança se esforça por representar.

Passo, agora, a fazer alguns comentários sobre o termo “sujeito”, presente no título desses capítulos, com o intuito de fornecer as razões que justificam tal uso. Não pretendo assumir uma definição advinda desta ou daquela concepção teórica, para não impregnar minha leitura dos autores com um metatexto, como já foi mencionado. São considerações a meu ver, sustentadas pelos autores de tal maneira que fornecem um elo entre eles, ao mesmo tempo que os distinguem.

O termo sujeito recebe definições variadas. Início com uma explicação mínima para o propósito deste trabalho. Por sujeito compreende-se a dimensão singular, própria do indivíduo, eliminando-se com isso uma perspectiva desenvolvimentista, que enfatiza fases, excluída da singularidade das respostas que cada um fornece à questão proposta. Com esse termo,

também se indica uma concepção que foge a uma perspectiva classificatória no sentido de raça, classe ou aptidão. Todavia, ao lado dessa dimensão singular que o termo “sujeito” resgata, faz-se necessário levar em conta o que determina e define o sujeito apurado no texto dos autores escolhidos. Só assim é possível compreender o que se delimita em termos de sujeito para Piaget, Vygotsky e Freud, na medida em que cada um desses autores constrói um sujeito e sua gênese a partir de projetos diferentes. A definição desses sujeitos ressalta não só uma escolha quanto ao objeto de investigação de seus autores, mas também a dimensão daquilo que determina tais sujeitos

De fato, encontram-se em FERREIRA(1975) duas definições, entre outras, que destaco para meus fins:

1. Adj. [...] 5. Dependente, submetido.
2. S. m. [...] 9. Assunto, tema.

Assim, ao lado da singularidade, daquilo que é próprio à constituição do sujeito, o termo deve referir-se, também, ao que o submete, ou assujeita, que coincide com a temática desenvolvida pelos autores.

O percurso empreendido nos capítulos 1, 2 e 3 lida com três premissas que devem ser comentadas e discutidas ao longo dele para auferir-se, daí, uma conclusão sobre o tema da escrita. São elas:

- Em relação a Piaget apura-se o “sujeito epistêmico universal”

Esse sujeito constitui-se enquanto sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos. Sua singularidade revela-se na relação desse sujeito com o objeto de conhecimento. Ao lado disso, deve-se levar em conta que a ênfase está situada no âmbito da lógica do pensamento, que se pretende universal, caracterizando-se, então, uma dimensão de estrutura, não do sujeito, mas da esfera cognitiva.

- Em relação a Vygotsky apura-se o “sujeito da fala”.

Os termos “linguagem” e “fala” alternam-se nas traduções dos textos desse autor, o que merece consideração.¹ É por intermédio da linguagem que se verifica o diferencial e o resgate da dimensão humana em contraposição às demais espécies. A história da relação da criança com os signos é indicadora da pré-história da linguagem escrita. Esse processo dá-se com a intermediação da fala, que deve ser destacada como uma função fundamentalmente criadora, distinguindo-se assim, das outras. Isso vale para o desenho, o brincar e a escrita. Se a linguagem é a matéria prima do pensamento, a fala interior – noção desenvolvida pelo autor – é o conceito. Apura-se, pelo desenvolvimento e pelas mudanças do significado da palavra na criança, o principal mecanismo da cultura, o que possibilita o pensamento conceitual. É importante assinalar o trânsito da língua, entendida como um fenômeno social, convenção e código, para a fala referida ao exercício individual da língua. Observa-se, no “ato de apontar”, que este só adquire significação, alcançando o *status* de gesto de apontar, a partir da ratificação de outra pessoa, que imprime ao ato uma interpretação. A linguagem como instrumento de comunicação torna-se a base dessa reconstrução. Isso indica claramente que, para Vygotsky, a ênfase recai primeiramente no nível social que, internalizado, conduz a reconstrução das atividades mentais para o plano individual. Língua e fala, ao lado da passagem do ato de apontar para o gesto de apontar, justificam a dimensão de sujeito presente nesse autor. É também neste sentido, que se pode ler sua preocupação e tese quanto ao desenvolvimento do significado da palavra enfocando a fala como função, sustentada por um sujeito, sob a égide da linguagem como estrutura, fenômeno social e cultural, por excelência.

¹ *Thought and speech*, ou seja, Pensamento e fala é a tradução correta do título da obra do autor.

- Em relação a Freud apura-se o “sujeito do inconsciente”².

Por meio da linguagem, evidencia-se um ponto de tangência, razão de comunidade entre Vygotsky, Piaget e Freud. Considero-a como um fator de enodamento entre eles, assim como o que demarca o diferencial na concepção de sujeito em cada obra.

O ponto de interseção, nesse caso, é o simbólico que afeta o sujeito de maneira fundamental e o torna possível. A expressão “hominização”, utilizada por Leontiev (1959), responde à idéia de um sujeito constituinte e constituído pela cultura, cujos pilares fundamentais se encontram no universo da linguagem e da fala. Em Piaget, situa-se a linguagem como fator do desenvolvimento cognitivo. Fator decisivo, no acesso ao plano do pensamento conceitual e fator necessário, mas não suficiente enquanto condição para a realização das operações lógico-matemáticas. A linguagem desempenha papel central na constituição do sujeito cognitivo, mas somente como uma das manifestações de uma função simbólica geral.

No que diz respeito à Psicanálise, a linguagem ocupa um lugar central na obra freudiana, respondendo pela própria constituição do sujeito – um sujeito que, marcado por ela, resulta em uma subjetividade dividida entre os registros inconsciente e da consciência. Essa outra cena – a do inconsciente – que divide o sujeito freudiano prevalece no sentido de indicar a verdade recalcada desse mesmo sujeito, de tal forma que pensamento e linguagem não podem estar dissociados desse registro, como já se destacou anteriormente. São inúmeras as passagens, no texto freudiano, que argumentam a esse favor. Ressalto duas:

“... o inconsciente é a verdadeira realidade psíquica: em sua natureza mais íntima, ele nos é tão desconhecido quanto a realidade do mundo exterior e é tão incompletamente apresentado pelos dados da consciência

² Esta expressão é utilizada por Lacan para indicar o sujeito do enunciado no tensionamento com o sujeito da enunciação. Nessa perspectiva, o inconsciente não é a soma de afetos insondáveis, mas a estrutura de linguagem que os determina.

quanto o é o mundo externo pelas comunicações de nossos órgãos dos sentidos.” (FREUD,1972[1900]:650)

“... É provável que o pensar fosse originalmente inconsciente, na medida em que ultrapassava simples apresentações de idéias e era dirigido para as relações entre impressões de objetos, e que não adquiriu outras qualidades perceptíveis à consciência até haver-se ligado a resíduos verbais.” (FREUD,1969[1911]:281)

Todo pensamento, por sua natureza, exerce-se por vias inconscientes, assim como, diz Freud, os processos de pensamento, só são acessíveis ou conhecidos pelas palavras.

Impossível, portanto, proceder a uma leitura do texto freudiano sem tomar como premissa fundamental a relação entre pensamento, processos inconscientes e linguagem. Com isso, a Psicanálise não só reabre a questão, trazendo, mediante a noção de inconsciente, uma perspectiva do saber como saber inconsciente, distinta da noção de conhecimento e aprendizagem apenas somente ao universo da consciência, assim como uma perspectiva da escrita que diverge de um caráter evolutivo. Nesse sentido, argumenta-se que o inconsciente escreve antes do acesso ou aprendizagem da escrita efetiva, que visa à comunicação por um sujeito. De fato, o *Traumdeutung (1900)*, livro que versa sobre a interpretação dos sonhos de Freud, é repleto de metáforas escriturais, indicando que o inconsciente escreve, nos sonhos, a verdade do desejo recalcado de cada sujeito. O inconsciente, longe de indicar uma realidade inefável, espécie de subsolo da mente que se encontra abaixo da consciência, é uma sintaxe. Portanto é,ele mesmo, uma escrita.

Por isso, reafirmo o propósito de ler Freud com Freud. O inconsciente como descontinuidade e corte no plano discursivo marca, para mim, uma diferença radical em relação à psicologia da consciência. O inconsciente freudiano, não deve ser confundido com uma inconsciência inefável e que não se dá a conhecer. O inconsciente é tomado como um sistema cujo

registro apresenta uma sintaxe que difere do sistema pré-consciente/consciente.

Assim, dispenso a contribuição de Piaget em relação ao que ele nomeia “a explicação freudiana do pensamento simbólico”, por se ancorar em uma noção da consciência que outorga a esta o lugar da verdade da vida anímica. A prioridade conferida à compreensão e ao “conhecimento” o faz ler em Freud, não sem nostalgia, que as *“associações livres”* fornecidas pelo sujeito, *são reveladoras de tendências ocultas do sujeito, que o ultrapassam, [...] todavia o problema da inteligência acha-se, na verdade, ausente do freudismo* (PIAGET, 1975:244).

De fato, Freud inicia o artigo *O inconsciente*, assinalando que é nas “lacunas” das manifestações conscientes que se escutam as vias do inconsciente. O que se lê nos sonhos - tomados como uma escrita hieroglífica -, o que se escuta nos sintomas - compreendidos como “corpos falantes” -, nos lapsos de linguagem e chistes é a descontinuidade e corte que produzem em relação ao discurso consciente.

Deve-se ressaltar aí, sobretudo, o sentimento de ultrapassamento e perplexidade que caracteriza esses momentos de emergência da sintaxe inconsciente. Em relação a essa divisão de que padece o sujeito, Freud declara, na introdução do artigo citado:

“... todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida psíquica devem ser julgados como se pertecessem a outrem.”
(FREUD,1974[1915]:195)

Expressões como *“o inconsciente é o discurso do Outro”* ou o *“inconsciente é estruturado como uma linguagem”³*, que permeiam a

³ Desenvolvo esta questão no capítulo 3, na parte referente a Freud.

contribuição lacaniana na leitura do texto freudiano esclarecem –se a partir desses comentários.

Ainda em relação a um diálogo possível entre os três autores, extraio da obra freudiana, o conceito comumente traduzido do alemão como, *a posteriori*, *après-coup*, só depois, etc. O substantivo *Nachträglichkeit*, bem como o adjetivo *nachträglich*, é utilizado por Freud em vários momentos. Tal conceito parece - me útil no contexto desta dissertação por ser indicador de uma temporalidade inédita que difere de uma perspectiva evolutiva desenvolvimentista. Entre várias citações, destaco aquela contida em *Recordar, repetir e elaborar* (1914):

“Há um tipo especial de experiência da máxima importância para a qual lembrança alguma, via de regra, pode ser recuperada. Trata-se de experiências que ocorreram em uma infância muito remota e não foram compreendidas e interpretadas na ocasião, mas subseqüentemente (*nachträglich*) foram compreendidas e interpretadas.” (FREUD, 1969[1914]: 195)

Desse conceito, exploro as conseqüências no que diz respeito à linguagem e à temporalidade na constituição do sujeito, conforme se lê em Freud.

Situo, ainda, no capítulo 3, noções que articulam a imagem e a escrita. Parto do *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914), acrescido da contribuição de Jacques Lacan, desenvolvida, em *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*, de 1949. Esses dois textos enlaçam a contribuição psicanalítica que responde pela noção da constituição do eu, alcançada pela unificação da imagem do corpo. Trata-se de evidenciar esta aquisição nas produções das crianças, basicamente em seus desenhos.

Nessa perspectiva, o desenho permite verificar o esforço do sujeito para fazer uma borda ao real, configurando esta atividade como uma construção que escreve uma imagem do corpo que, a princípio, lhe é estranha. A importância dada à “infância da representação” demonstra uma leitura do desenho não no sentido de extrair interpretações padronizadas ou de caráter evolutivo, mas enfatiza nela, uma ordem discursiva da relação da criança com a imagem e o Outro.⁴

Uma interlocução a partir das produções das crianças, nas situações experimentais relatadas por Vygotsky, Luria e Piaget, tem lugar no capítulo 4 com o objetivo de extrair pistas, indícios, dessa elaboração. Tal diálogo, em vez de estabelecer uma proposta de “aplicação” de conceitos advindos da Psicanálise para essas situações experimentais, ressalta seus pressupostos aliados a uma releitura delas.

O conceito de releitura pode evidenciar o que se pretende no universo de uma pesquisa teórica: ... *reler um texto não é reproduzir monotonamente seu conteúdo literal, mas produzir a partir dele, um discurso* (ROSA, 1991:120). A releitura nesse sentido, lida com a textualidade, com o apelo do texto por novas escritas, com seu pluralismo. Resgata-se assim, uma dimensão de leitura como ato produtor de um texto.

⁴ O Outro (grafado com maiúscula) merece distinção de outro (grafado com minúscula). Para Lacan, Outro indica um lugar, lugar da linguagem, “tesouro dos significantes”, diferentemente outro, indica o próximo, engendrado em uma relação dual e narcísica.

Capítulo II

Piaget - O sujeito epistêmico universal

Do desenho à escrita: a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

Na década de 80 do século XX, entra em cena a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que coloca no cenário educacional mundial a psicogênese da língua escrita (1985). Fundamentado na teoria psicogenética de Piaget, esse estudo tem profundas repercussões no Brasil, representando um avanço na realidade educacional, sob vários aspectos. Problemas como disortografias e escrita espelhada, antes situados como índices de uma dislexia específica de evolução, passam a denotar somente estágios pelos quais o aprendiz pode passar no processo de aquisição da língua escrita.

A transmissão do conhecimento da escrita não deve se dar sem levar em conta um conhecimento que o sujeito já possui, sem ser consciente de possuí-lo: *Atualmente, sabemos que a criança que chega a escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos (FERREIRO e TEBEROSKY,1985:277).*

Ressalta-se, ainda, o fato de essa prática contar com o desejo do sujeito no ato da aprendizagem. Isso merece ser destacado, porque o desejo, nesse caso, não é tratado como algo a ser manejado, mediante técnicas de motivação, estimulação, criatividade e outras, tão comuns na literatura pedagógica e psicológica; pelo contrário, trata-se, agora, de uma situação de ensino que convoca o professor a “escutar” o desejo de saber da criança. Expressões como: “a criança reinventa a escrita”, “as crianças são

seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender”, “saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’ ilustram de forma exemplar, a relação do sujeito na aquisição da escrita convencional e com seu desejo.

No capítulo 3 – “Leitura com imagem” – de *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), as autoras pretendem investigar a relação do desenho com a escrita.

Inicialmente, na representação gráfica infantil, desenho e escrita confundem-se. Gradativamente, alguns traços adquirem formas mais figurativas, ao lado de outros que *evoluem em direção à imitação dos caracteres da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:63)*. As raízes comuns ao desenho e à escrita implicam, porém, conceitos semelhantes?

Para responder a essa questão, as autoras tomam como referência a interpretação que as crianças fazem do desenho e da escrita, do que se passa entre a imagem e o texto escrito. A hipótese de que, no desenvolvimento psicogenético, a escrita, apesar de manter relações estreitas com o desenho e com a linguagem, não é nem a transcrição da linguagem nem um derivado do desenho, é averiguada numa situação experimental, que consiste em pedir à criança que “leia” um texto escrito acompanhado de imagens gráficas.

Uma primeira constatação aponta para a suposição de que texto e imagem se confundem. Há um momento em que tanto o texto quanto o desenho são considerados algo “para ler” – o desenho constitui um apoio à leitura: *Para se interpretar o texto, pode-se buscar na imagem os dados que aquele não fornece (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985: 72)*. A criança toma o texto e a imagem como dados a serem “interpretados”, que fazem parte de uma unidade, de um todo complementar – as diferenças entre um e outro símbolo não parecem se colocar, inicialmente, para o sujeito, são ambos representações complementares do mundo exterior.

O esforço de interpretar é índice, para as pesquisadoras, de que as crianças tomam o desenho e a escrita como objetos substitutos da realidade,

não estabelecendo, de início, uma diferenciação entre essas duas formas de representação. É importante ressaltar que, se os sujeitos “interpretam” o desenho e a escrita, há duas conseqüências:

1. Desenho e escrita são tomados como uma representação.
2. A indiferenciação inicial, caminha para um processo de diferenciação paulatina que os sujeitos buscam delimitar, no esforço de descobrir a que tipo de representação corresponde cada um dos objetos substitutos. Trata-se, pois, de compreender a relação entre o real e sua representação.

A partir da situação experimental proposta é apurada uma “progressão genética”, que segue estes passos:

1. O escrito é predizível a partir da imagem: desenho e texto constituem uma unidade inseparável.
2. A diferenciação entre texto e desenho começa a se estabelecer: o texto passa a representar o nome do objeto desenhado ou uma oração referida à imagem. Nessa fase, as características gráficas do texto não são ressaltadas.
3. As considerações sobre propriedades gráficas do texto começam a se propostas, mas a escrita ainda está referida à imagem.
4. A tentativa de estabelecer correspondência entre fragmentos gráficos e segmentos sonoros do que está escrito começa a se concretizar.

A pesquisa avança detalhando os passos de investigação dos sujeitos em relação a especificidades do texto.

Deve-se destacar, a propósito, o comentário das autoras. Diante da questão “Onde tem algo para ler?”, todos apontam o texto sem equívocos, indicando, com isso, uma diferenciação entre o “ato de olhar” e o “ato de ler”. Parece, então, que a imagem se destaca do escrito; contudo tanto o desenho quanto a escrita são motivo de uma postura interpretativa. Os dois, apontam para níveis diferentes. No que diz respeito ao desenho, fica indicado um nível da “realidade efetiva do que está desenhado” e um outro, o do que

sugere o desenho – ou seja, um nível do que aparece e outro do que “quer dizer”. Para o texto, também se destacam dois níveis: o que está escrito e o que pode ser interpretado a partir dele – isto é, se a imagem fala e o texto escreve, pode-se observar que vigora a representação ou a dimensão simbólica para os dois, o desenho e o texto.

Isso se explica a partir da verificação de dois momentos, considerados importantes na evolução da escrita, que se denominam “hipótese do nome” e “critério da quantidade mínima e da variedade”. No caso do primeiro, o que é considerado pelas crianças como efetivamente escrito são somente os nomes dos objetos representados. Observa-se, então um avanço na crença de que o texto não depende da presença de uma imagem, ou seja, *a escrita é uma maneira particular de representar objetos [...] porque o escrito não são os elementos figurais do objeto, mas sim seu nome (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985: 263).*

O recurso de “apagar” o artigo ao “ler” o texto evidencia essa suposição, da mesma forma que o de acrescentar outros elementos ao que está representado. Essas observações encaminham-se no sentido de interpretar a escrita e, ao mesmo tempo diferenciá-la da imagem. A partir daí é possível tecer considerações sobre as propriedades do texto. A atribuição de nomes de objetos grandes a trechos longos na escrita constitui um começo desse processo.

O “critério da quantidade mínima e da variedade” exige um número mínimo de letras para que algo possa ser lido – “com poucas letras não se pode ler” uma grafia sozinha não constitui uma escrita, – assim como se faz necessária uma variedade em relação aos caracteres desta. Paralelamente ao problema da distinção entre imagem e texto, coloca-se a questão da diferença entre desenhar e escrever, bem como a diferenciação entre olhar e ler, contar e ler – ou explicar e ler – que culmina no paralelo entre o “*conta-se*” sobre a imagem e o “*lê-se*” sobre o texto (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985: 264-265).

A análise dessa evolução, que implica uma posição de interpretação por parte dos sujeitos pesquisados, direciona-se para a possibilidade de esses sujeitos proporem problemas conceituais importantes. O que se denominou “hipótese do nome”, e “critério da quantidade mínima e da variedade” são aquisições “deduzidas” pela criança em função de uma atitude ativa em relação ao objeto que ela se propõe conhecer.

Sob a égide da epistemologia genética de Piaget as autoras analisam os resultados da produção das crianças na faixa de quatro a seis anos de idade, verificando o postulado piagetiano de que o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e objeto. O objeto é passível de conhecimento graças as operações a ele aplicadas pelos sujeitos, por meio de aproximações sucessivas que constituem a estrutura de assimilação, condição que permite conhecê-lo. A origem desse processo é o sujeito com seus esquemas assimilativos em interação com o objeto, que serve como ocasião e limite para que o conhecimento se desenvolva.

O fato da escrita consistir em marcas visíveis sobre o papel dá-lhe uma materialidade, o que permite às crianças pré-operatórias agirem intelectualmente sobre ela. Do mesmo modo, a avaliação das propriedades do objeto (escrita), utilizando-se a faculdade de compará-lo a outro (o desenho), de diminuí-lo, aumentá-lo, deslocá-lo etc. , possibilita às crianças, nesse nível, descobrir fatos fundamentais: *uma grafia sozinha ainda não constitui uma escrita, enquanto que um número sozinho já é a expressão de uma quantidade*” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:264). Nessa perspectiva, tanto o desenho quanto a escrita implicam a função simbólica: *Até por volta dos 4 anos, nossos sujeitos são capazes de considerar a um e a outro como objetos substitutos da realidade* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:64).

Segundo Piaget essa função aparece no segundo ano de vida, na seqüência das ações sensório-motoras iniciais. Os pilares desse período – a linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida ¹⁴ – constituirão uma

¹⁴ A linguagem para Piaget é “interindividual”, constituída por um sistema de signos (=significantes arbitrários ou convencionais). Nesse sentido, a função simbólica é mais ampla que a linguagem, englobando, além de “signos verbais, o símbolo no sentido estrito. Daí, serem considerados como

interiorização progressiva de ações executadas, anteriormente, de maneira sensório-motora. Esses pilares indicarão o acesso da criança ao símbolo que, *evoca pelo pensamento um objeto ou um acontecimento na sua própria ausência* (PIAGET, 1985:86), em oposição ao índice e ao sinal característicos do período anterior. É própria da função simbólica a formação de representações. Nesse sentido, faculta-se ao sujeito a *diferenciação dos significantes (signos e símbolos) e dos significados (objetos ou acontecimentos), de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos* (PIAGET 1985:85).

O esforço da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, no que diz respeito a relação da imagem (desenho) ao texto escrito consiste em acompanhar, a partir dessa perspectiva, a diferenciação entre os significantes – desenho, escrita – e os significados – o que representam, para as crianças pesquisadas.

A hipótese que se pode formular a partir das conclusões das autoras é a de que o desenho e a escrita são tomados como objetos substitutos da realidade, imperando, no caso, um ato de interpretação feito pelas crianças, ou seja, a função simbólica, já alcançada nessa etapa, permite uma diferenciação paulatina entre esses dois objetos.

A construção do símbolo na Psicologia Genética

Extrair das pesquisas e da teoria piagetiana subsídios para uma discussão sobre a escrita merece justificativa.

Ferreiro e Teberosky tecem críticas às objeções contra a utilização da teoria piagetiana ao se tratar da lecto-escrita, quando o próprio Piaget nada escreveu sobre esse tema. A argumentação atinge a literatura analisada

símbolos individuais o “jogo”, a “imitação diferida” e toda a “imaginação mental”, que faz referência à imagem como imitação interiorizada (cf. PIAGET, 1985:84-85).

sobre a aprendizagem da língua escrita, em que se encontram, basicamente, dois tipos de trabalhos: *...os dedicados a difundir tal ou qual metodologia como sendo a solução para todos os problemas, e os dedicados a estabelecer a lista das capacidades ou aptidões necessárias envolvidas nesta aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:25).*

A insatisfação com a literatura psicológica concernente às questões das aptidões ou habilidades é acentuada, na medida em que a lateralização espacial, a discriminação visual, a discriminação auditiva, a coordenação viso-motora, e outras são fatores correlacionados positivamente em relação à aprendizagem da escrita ou seja *se tudo vai bem, também a aprendizagem da lecto-escrita vai bem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:26)*. Segundo as autoras, o que está ausente, nessa literatura, é o próprio sujeito, *o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985:26)*

Efetivamente, Piaget não realizou um estudo sistemático sobre o tema da escrita, mas a posição das autoras é a de que se trata de uma teoria geral do processo de aquisição de conhecimento, passível de releitura em outros domínios diferentes daqueles explorados pelo seu fundador. Por isso, as idéias do autor são um marco de referência teórico mais vasto, o que justifica sua extensão a domínios ainda inexplorados. A própria noção de extensão é um indicador importante, se compreendida como um efeito do que se verifica na área estrita da pesquisa e da teoria de origem. As perguntas sustentadas pelo fundador da Psicologia Genética podem ser escutadas em outros domínios e isso demonstra que seu trabalho não constitui um corpo teórico fechado fadado a resultar somente em analogias.

A insistência sobre as diferenças entre Vygotsky e Piaget, notadamente a propósito da primazia da psicogênese individual sobre a sociogênese da cognição, atestam a importância do debate concernente ao desenvolvimento cognitivo.

Esta dissertação não pretende constituir apenas uma discussão que apure diferenças para esclarecer a fronteira do desenvolvimento cognitivo, entre uma psicogênese individual ou uma sociogênese, configurando, na verdade, uma rota de leitura que empobrece a riqueza conceitual dessas teorias. Interessa-me extrair da pesquisa de Piaget subsídios para a discussão da relação entre a imagem e a escrita. Por essa razão, farei um corte na obra desse autor, visando ressaltar a gênese e o desenvolvimento da representação em um sujeito, assim como do próprio conceito de representação. Para isso, abordarei a passagem entre o que o autor nomeia período sensório-motor e período pré-operatório.

Durante 60 anos, Jean Piaget desenvolveu pesquisas que influenciaram a compreensão da construção das categorias lógicas. Esse trabalho nomeado por ele “epistemologia genética”, é indicador de seu interesse pela construção do pensamento racional. Seu projeto consiste em fundamentar empiricamente uma resposta para a relação entre o conhecimento científico e a realidade a que se aplica tal conhecimento.

Cesar Coll e Cristiane Gilliéron (1987)¹⁵ abordam alguns pontos fundamentais da teoria piagetiana do conhecimento. Segundo esses autores, a problemática inicial de Piaget é fundamentalmente, filosófica. Na base de seus trabalhos, identificam-se questões epistemológicas. Perguntas como: O que é o conhecimento?, O que conhecemos?, Como conseguimos conhecer o que conhecemos? evidenciam o ponto de partida de Piaget. Para Coll e Gilliéron, a originalidade desse empreendimento reside em não desenvolver tal problemática na filosofia, tentando conferir-lhe um tratamento empírico. Isso se torna possível graças à reformulação das questões propostas em: Como se passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento? ou Como se passa de um estado de conhecimento de menor validade a um estado de conhecimento de maior validade?

Dessas questões, ressalta-se dois pontos esclarecedores. A idéia de passagem e validade evidencia a preocupação de Piaget com um percurso,

¹⁵ “Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional” in: LEITE, L. B. (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

ou um curso, no desenvolvimento do conhecimento, assim como com a referência ao conhecimento científico, o que é válido para uma comunidade científica. Seu método, o psicogenético, visa a compreender como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos. A ênfase incide na compreensão da lógica do pensamento, no enigma do conhecer e do conhecimento -- nesse sentido, é a universalidade da lógica do pensamento que interessa a Piaget: *A característica da epistemologia genética é de procurar descobrir as raízes dos diversos tipos de conhecimento, desde suas formas elementares, e de seguir seu desenvolvimento nos níveis posteriores até o pensamento científico, inclusive (COLL e GILLIÉRON, C. 1987:30).*

Assim, evidencia-se, além de uma idéia de estrutura, uma noção de sujeito, como conseqüência da primeira. Em um dos seus últimos livros, em que aborda o estruturalismo, Piaget interpela as “experiências vividas”, no sentido das experiências individuais. O sujeito que o interessa é o referido à construção das estruturas cognitivas.

“Portanto é evidente que, se é preciso fazer apelo às atividades do sujeito para dar conta das construções precedentes, trata-se de um sujeito epistemológico, isto é dos mecanismos comuns a todos os sujeitos individuais do mesmo nível, ou ainda, do sujeito “qualquer” (PIAGET, 1979:57)

Tal sujeito, longe de ser abordado pela via de uma subjetividade, deve ser focado como um “centro de funcionamento” . Esse enfoque não deve resultar, como faz o estruturalismo com base nas teorias da Gestalt, em uma concepção de sujeito como mero efeito da estrutura. Do ponto de vista biológico, o organismo, em cada uma de suas interações com os corpos ou energias do meio, assimila-os às suas próprias estruturas ao mesmo tempo que se acomoda às situações.

O estudo das origens da atividade intelectual envolve, também, conseqüências importantes do ponto de vista metodológico. O método clínico¹⁶ – intermediário entre a situação de testes e a observação direta - deve ser adaptado ao longo do percurso de investigação de Piaget. Antes puramente verbal, passa a contar com materiais concretos que dão suporte às explorações infantis. A descoberta de uma lógica que precede a linguagem, uma lógica da ação, faz ver a necessidade dessa revisão.

De fato, para Piaget, não se pode atribuir à linguagem a origem da lógica, que constitui o núcleo do pensamento racional. Existe uma lógica anterior ao aparecimento da linguagem, cujas raízes se encontram na ação:

“A ação é a fonte da lógica e não apenas da lógica que caracteriza a inteligência sensório-motora, mas também da lógica própria da inteligência representativa ou conceitual, pois os conceitos, os julgamentos e raciocínios prolongam os esquemas de ação, interiorizando-os” (COLL, e GILLIÉRON, 1987:20).

A inteligência, portanto, precede a linguagem não só ontogeneticamente mas também filogeneticamente, como se verifica nos trabalhos sobre a inteligência dos macacos de Kohler.

É importante assinalar que a relação pensamento / linguagem merece de Piaget um enfoque cujas raízes podem ser referido ao estruturalismo lingüístico. A esse respeito, localizam-se, em seu estudo sobre o estruturalismo, pontuações esclarecedoras:

“Após Saussure e vários outros, sabe-se bem que os signos verbais constituem somente um dos aspectos da

¹⁶ Piaget abandona as condições rígidas de uma situação padronizada e adota um método de entrevistas clínicas, que antecede o método clínico de entrevista da psicologia genética. Este, além do interrogatório verbal, conta com materiais concretos, que servem de suporte às manipulações infantis.

função semiótica e que a lingüística é de direito apenas um setor particularmente importante, porém, limitado, desta disciplina da qual Saussure almejava a constituição sob o nome de semiologia geral” (PIAGET, 1979:75-76).

Nessa leitura, Piaget situa os signos verbais como um dos campos da função simbólica, ou semiótica. Deve-se acrescentar a isso uma série: a imitação diferida, o jogo, a mímica. Assim sendo, o desenvolvimento do pensamento e da representação está vinculado à função semiótica geral e não somente à linguagem.

O conceito de estrutura cognitiva é central nessa teoria. As estruturas cognitivas determinam os atos específicos da inteligência e correspondem aos estágios de desenvolvimento da criança. Segundo Piaget são quatro as principais estruturas cognitivas:

- o estágio sensório-motor;
- o estágio pré-operatório;
- o estágio das operações concretas; e
- o estágio das operações formais.

Os estágios de desenvolvimento não podem ser compreendidos como cortes arbitrários em uma escala evolutiva; ao contrário, eles traduzem formas de organização psíquica próprias a cada indivíduo. Deve-se entendê-los como uma maneira de relação com a realidade, um modo de atuação e entendimento desta. Como estruturas, referem-se ao âmbito de um comportamento operatório *...o vivido não representa senão um pálido papel, uma vez que estas estruturas não se encontram na consciência dos sujeitos e sim, o que é completamente diferente, no seu comportamento operatório (PIAGET, 1979:56).*

O caráter integrativo das estruturas intelectuais é responsável por inter-relações, de tal maneira que uma estrutura identificada deriva-se do nível anterior de desenvolvimento, superando-a e integrando-a há uma

ordem nesta seqüência que independerá da idade cronológica de seu surgimento, embora guarde uma relação com ela.

Os primeiros esquemas do recém-nascido são esquemas-reflexos. Considerados como ações espontâneas frente a determinados estímulos, esses esquemas apresentam uma organização semelhante entre si. Do intercâmbio entre essas “ações espontâneas” e os estímulos, ocorrem desajustes, que obrigam a uma reorganização das ações. Isto é, a assimilação aos objetos, ao encontrar resistência provoca desajustes que serão compensados por uma acomodação do esquema, uma reorganização das ações. É por meio da assimilação e da acomodação, que se dará a adaptação do organismo ao seu meio. Assim sendo, não se pode mais caracterizar as ações como espontâneas ou esquemas reflexos. Há, nesse processo de diferenciação, a construção de *esquemas de ação, no sentido estrito, ou seja, novas organizações de ações que se conservam através das situações e dos objetos a que se aplicam* (COLL e GILLIÉRON, 1987: 37).

A posição ativa do sujeito frente à realidade que o circunda indica, para Piaget, que esse sujeito tem uma posição ativa na produção do conhecimento. A esse respeito, o autor demonstra que invariantes cognitivos elementares, como a permanência do objeto, mesmo não estando em contato com ele, não surgem como algo dado ou evidente; ao contrário são resultados de uma construção intelectual.

O aparecimento da função simbólica, por volta do segundo ano de vida, revela o trabalho do sujeito frente à necessidade de representação. Para Piaget, há, nesse limite compreendido entre a lógica sensório- motora e o pensamento conceitual, algo que impele o sujeito para o plano da representação. A linguagem cumpre nesse caso, um papel decisivo. Entre outras conseqüências, essa passagem possibilita que os esquemas de ação, característicos da inteligência sensório-motora, se convertam em esquemas representativos, isto é, esquemas de ação interiorizados ¹⁷.

¹⁷ Chamo de interiorizada “uma ação executada em pensamento sobre objetos simbólicos [...] seja por representação e aplicação a objetos reais evocados por imagens mentais, seja por aplicação direta a sistemas simbólicos (signos verbais, etc.)” (BATTRO, A. M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*.

Entre os quatro e sete anos, aproximadamente, o pensamento infantil apresenta a rigidez e a falta de reversibilidade dos esquemas representativos. O egocentrismo, o artificialismo e a irreversibilidade de raciocínio caracterizam a singularidade desse período, ainda marcado pelo pensamento intuitivo.

Centrarei minha investigação na transição entre o período sensório-motor e o pensamento representativo. Os trabalhos de Piaget referidos a imitação, imitação diferida, imagem mental e linguagem vão constituir o alvo de meu enfoque. Seguindo a trilha desse autor, a partir de um corte em sua obra, tentei colher elementos para a discussão da imagem e sua relação com a escrita.

A representação e o conceito de defasagem

A construção do real na criança, livro escrito por Piaget em 1937, me serve de guia inicial para compreender os primórdios da relação do sujeito com a realidade. Tal opção organiza-se com base nos pontos considerados fundamentais, apresentados na conclusão desse livro.

Inicialmente, a criança percebe o mundo à maneira de um solipsista, que desconhece a si próprio como sujeito e conhece somente as próprias ações. É pela coordenação dos seus instrumentos intelectuais que esse sujeito pode “situar-se como objeto entre outros, em um universo que lhe é exterior”.(PIAGET, 1975:328).

De fato, para Piaget, a elaboração do universo pela criança, no período sensório-motor, evidencia uma evolução explicada pelo desenvolvimento da sua própria inteligência. Nessa perspectiva, observa-se um processo em que as coisas giram em torno de um eu que crê dirigi-las,

São Paulo : Pioneira,1978 p. 19). É importante considerar, também, o conceito de “equilibração majorante” que indica o caráter necessário de estruturas mais elaboradas, processo de construção de estruturas mais complexas.

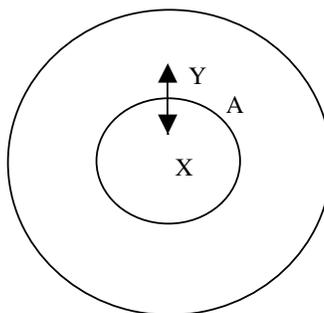
ao mesmo tempo que ignora a si próprio como sujeito, atingindo um estado em que o eu se situa num mundo estável e independente de sua atividade.

O contexto dessa passagem deve conter a pergunta: Como é possível essa evolução? Os processos de assimilação e de acomodação fornecem a Piaget os fundamentos. Tais processos evoluem de um estado de indiferenciação caótica para um estado de diferenciação. No começo, a assimilação consiste prevalentemente, na utilização do meio externo pelo sujeito, condicionada aos seus esquemas hereditários ou adquiridos. A acomodação a tais processos assimiladores, não possibilita ainda, uma conduta ativa especial; trata-se, nesse momento de um ajuste ao *pormenor das coisas assimiladas* (PIAGET, 1975:327). Como conseqüência desse nível do desenvolvimento, o mundo não se configura constituído de objetos permanentes, assim como o espaço e o tempo não estão organizados em grupos e em séries “objetivos” e a causalidade não se coloca para o sujeito. Contudo os esquemas de sucção, visão, preensão, e outros, traduzem experiências imediatas, necessitam acomodar-se incessantemente à realidade externa. À medida que os esquemas se multiplicam e há uma progressiva acomodação ao real, esses processos – a acomodação e a assimilação – diferenciam-se e possibilitam uma delimitação gradual do meio externo e do sujeito:

“Logo, o universo constitui-se num todo de objetos permanentes, ligados por relações casuais independentes do sujeito e situados num espaço e tempo objetivos. Semelhante universo, em lugar de depender da atividade própria do sujeito, impõe-se pelo contrário ao eu na medida em que compreende o organismo como parte de um todo. Assim o eu adquire consciência de si próprio, pelo menos em sua ação prática e descobre-se como causa entre outras causas e como objeto sujeito às mesmas leis que os demais.” (PIAGET, 1975:327)

Uma correlação advinda da crescente diferenciação dos esquemas se impõe. Quanto maior a diferenciação dos esquemas, menor é a defasagem entre o novo e o conhecido. O novo, em vez de constituir um obstáculo a ser evitado pelo sujeito, torna-se um problema que demanda a exploração e a pesquisa. A assimilação e a acomodação resultam em processos cuja relação de dependência se verifica no plano intelectual, pela dependência entre a dedução assimiladora e as técnicas experimentais.

A gênese da inteligência não se configura pelo conhecimento do eu isolado do conhecimento da coisas. A inteligência principia pela interação simultânea entre os dois pólos: a zona mais superficial da realidade exterior e a periferia inteiramente corporal do eu. A imagem fornecida por Piaget evidencia um topologia entre o sujeito e o mundo exterior:



Nessa figura, o ponto **A** registra o encontro entre o organismo e o meio externo. Dessa maneira, os primeiros conhecimentos que o sujeito adquire sobre o universo são conhecimentos marcados pela aparência imediata das coisas ou pelo aspecto mais externo e material de seu ser. O ponto **A** de indiferenciação deve progredir segundo duas vias complementares, que evidenciam o progresso da inteligência. A interiorização e a exteriorização, cuja causa se explica pelo fato de todo conhecimento implicar assimilação ao sujeito e acomodação ao objeto, constituem as bases dessa relação entre um universo exterior ao eu e uma atividade intelectual progredindo em interioridade.

Para o autor, a assimilação e a acomodação dão origem, no plano sensório-motor, a um processo revelador da interação do sujeito com a realidade e correspondem, analogicamente, ao que, no plano da inteligência verbal e reflexiva, representam as relações do pensamento individual e da socialização, respectivamente.

Porém como se efetua essa passagem? O que subjaz entre as relações estabelecidas no universo prático construídas pela inteligência sensório-motora e a representação do mundo advinda do pensamento reflexivo ulterior? Trata-se de uma ruptura que inaugura outra estrutura ou de um processo evolutivo que traz consigo os resíduos do período precedente? Tanto num caso quanto no outro, é importante assinalar, na perspectiva piagetiana, quais os impasses cognitivos em jogo nessa passagem e qual o lugar conferido ao sujeito.

A propósito, é importante lembrar a interpelação contida em: *As questões lingüísticas na obra de Piaget: apontamentos para um reflexão crítica*, artigo de Luci Banks Leite(1987).

Para a autora, evidencia-se claramente a insistência piagetiana em ancorar o “simbólico”, sob seus diferentes aspectos, nas condutas do período sensório-motor, afirmando uma continuidade entre uma lógica das ações e a linguagem. Segundo essa mesma fonte, tal atitude teórica foi alvo de críticas de representantes de posições epistemológicas antagônicas às do construtivismo piagetiano – por exemplo, os inatistas, como Chomsky – assim como de colaboradores próximos a Piaget. Granger, um deles, assume uma posição crítica ao colocar em questão a tese central piagetiana de que o simbólico é um simples prolongamento do período sensório-motor e não, a marca de uma ruptura. A respeito ele propõe a pergunta: *A estruturação do sensório-motor que conduz ao que o psicólogo chama as manipulações concretas não está já condicionada por posições simbólicas?* (LEITE, 1976:206).

Sem pretender concluir o debate, mas instigada pelas questões envolvidas, passo, agora, a ressaltar alguns pontos esclarecedores contidos

no livro de Piaget ,já citado anteriormente, e que me serve de guia nesse momento.

Durante o segundo ano, a representação vem completar a ação. A propósito, Piaget argumenta que seria justificado esperar que o conjunto das operações sensório-motoras passasse *sem mais delongas, do plano da ação para o da linguagem e do pensamento e que a organização dos esquemas se prolongue, assim diretamente, num sistema de conceitos racionais. (PIAGET,1975:333).*

Entretanto não é o que se verifica. Entre a inteligência sensório-motora que precede o aparecimento da linguagem e a inteligência prática ulterior que subsiste sob o universo conceitual e verbal, existe, além de uma continuidade linear o que o autor nomeia *defasagens em extensão e defasagens em compreensão*. Isso se verifica na medida em que, na presença de um problema novo, as mesmas dificuldades de adaptação anteriores reaparecem, diminuindo em importância com a idade. Obstáculos *sui generis* complicam singularmente o processo da inteligência. Piaget registra essa complexidade, tecendo uma rede de argumentos em torno de experimentos significativos referidos às defasagens em extensão e compreensão, que explicariam os obstáculos *sui generis* enfrentados pelo sujeito, e justifica um retorno a padrões de respostas que deveriam estar superados.

Assim, *defasagens em extensão* – ou seja, que surgem por ocasião de problemas situados no mesmo plano, mas que apresentam uma complexidade crescente – e *defasagens em compreensão* – que se manifestam por ocasião de passagens do pensamento de um plano inferior a um plano superior –, combinam-se, resultando no fato de que o

“... pensamento, em seus diversos aspectos, reproduz, no plano que lhe é próprio, o processo de evolução que observamos no caso da inteligência sensório-motora e da estrutura do universo prático inicial.[...] ao transitar do estado

puramente individual que caracteriza a inteligência sensório-motora para a cooperação que define o plano em que o pensamento se move doravante, após ter vencido seu egocentrismo, recebe os instrumentos necessários para prolongar a construção racional preparada durante os dois primeiros anos de vida...” (PIAGET,1975:359-360).

Dois pontos fundamentais demarcam a distinção entre a inteligência sensório-motora e o pensamento conceitual.

Primeiramente, Piaget destaca, a circunstância de a inteligência sensório-motora visar somente ao êxito, conferindo-lhe um caráter funcional, de utilização prática, ao passo que o pensamento conceitual busca o conhecimento, submetendo-se como consequência às *normas da verdade* (PIAGET,1975:335).. A situação de exploração do novo, por uma espécie de “experiência para ver” ,não confere inicialmente, capacidade para alcançar constatações puras ou julgamentos. É somente a tradução de experiências em conceitos verbais que permite à criança conhecer e enunciar verdades.

Uma segunda diferença reside no fato de que a inteligência sensório-motora confere ao sujeito uma adaptação às coisas e ao corpo de outrem, mas carece de socialização do intelecto. Para o autor, o pensamento conceitual traz a marca de um pensamento coletivo submetido a regras comuns. De fato, se o bebê “compreende” as intenções de outrem mediante expressões de contentamento ou descontentamento, ou, mesmo, quando imita um ato inteligente, não se pode falar, ainda, de um intercâmbio de pensamento:

“... Pelo contrário, adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. Quer dizer, há neste caso uma evolução estrutural. É justamente na medida até, em que o pensamento verbo-conceitual é

transformado por sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com o caráter prático dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação” (PIAGET,1975:335, 336).

É nesse ponto, quando à inteligência sensório-motora se sobrepõem a linguagem e o pensamento conceitual, que se verifica uma série de defasagens. Por não conseguir traduzir em palavras e conceitos o que já sabe executar em atos, o sujeito tem de refazer o trabalho de acomodação e assimilação. Se, por um lado, esses processos já se encontram dissociados e diferenciados no que diz respeito ao universo prático e funcional, por outro, ainda não estão diferenciados no plano social e reproduzem assim, uma evolução análoga à anterior.

Assim, a acomodação, no plano social, é a imitação e o conjunto de operações que permite à criança submeter-se às referências e imperativos do grupo. Entretanto, embora referida às sugestões de outrem, a criança mantém seu ponto de vista antes de situá-lo entre os demais. Esse trânsito, mediado pelo pensamento egocêntrico, na medida em que é assimilação ao eu, tende à satisfação e não, à objetividade. A radicalidade dessa assimilação aos desejos e interesses próprios verifica-se no jogo simbólico, ou jogo da imaginação, ficando o pensamento estritamente individual e incomunicável.

Em contraste a uma imitação que conserva o universo do eu, e a um jogo simbólico, em que o real é transformado de acordo com os anseios do eu, observa-se uma surpreendente aquiescência da criança em face da palavra do adulto. A criança repete frases que ouve, imita atitudes observadas ao seu redor e cede facilmente a apelos do grupo. Para Piaget, o sujeito oscila, nesse momento, entre uma assimilação ao eu e uma acomodação aos outros sem êxito em organizá-las. As considerações do autor dão ênfase ao fato de que, nesse processo, há objetividade e até

relatividade, mas os sistemas de referências ainda são o próprio sujeito, em um domínio concebido como absoluto, *pois nada impele ainda o sujeito a ultrapassá-las. (PIAGET,1975:341).*

É somente a partir do momento em que a criança, além de agir sobre as coisas, busca representá-las em si própria que a objetividade e a relatividade alcançadas até aquele momento deixam de ser suficientes e há um esforço em coordená-las com as de outros.

Segundo o texto que, nesta parte, me serve de referência, o autor considera insuficiente a experiência para ver. O olhar deve ser mediado pela representação, em um contexto de linguagem, que a partir daí organiza a compreensão da realidade pelo sujeito. Na verdade, a explicação de Piaget para essa “ultrapassagem” implica a relação do sujeito com “outrem”, referida ao universo da linguagem, que então, coordena sua compreensão do espaço:

“Com efeito, por que o sujeito procura num dado momento da sua evolução mental, representar-se as relações espaciais, em vez de agir simplesmente sobre elas? Evidentemente, é para comunicar a outrem ou para obter de outrem alguma informação sobre uma realidade que se relaciona com o espaço. Fora desta relação social não descortinamos razão alguma para que a representação pura suceda a ação.” (PIAGET,1975:342)

Há claramente, nesse momento, uma posição teórica que imputa à linguagem oral um papel fundamental no que diz respeito ao acesso ao pensamento conceitual, assim como lhe fornece uma perspectiva funcional de comunicação garantidora e causa da inteligência conceitual, ou representativa. Para Piaget, a condição para o sujeito sustentar uma representação pura e desligada da atividade própria, pressupõe a *adaptação a outrem e a coordenação social (PIAGET,1975:343).* Conseqüentemente se

a conquista do espaço e do objeto, não se prolonga de imediato no plano conceitual, ou representativo, isso ocorre porque o egocentrismo, se faz presente nesse novo plano, impedindo o pensamento de alcançar a estruturação lógica necessária a essa elaboração. São várias as situações experimentais em que Piaget demonstra que o obstáculo de caráter egocêntrico impede o sujeito de dar as respostas esperadas, quando vigora uma repetição no curso evolutivo do que já foi cumprido no plano sensório-motor.

Veja-se, quanto ao espaço, o exemplo das três montanhas:

“Apresenta-se à criança uma maquete representando em relevo três montanhas, e ela deve reconstituir as diferentes perspectivas segundo as quais uma boneca as percebe, em posições que se faz variar segundo uma determinada ordem. Nenhuma dificuldade técnica ou verbal retém a criança, pois ela pode simplesmente apontar com um dedo o que a boneca vê ou escolher entre alguns desenhos que reproduzem as perspectivas possíveis ou, ainda, reconstituir, graças a cartões correspondendo simbolicamente às montanhas, a fotografia que a boneca, poderia tirar de um determinado ponto de vista.”
(PIAGET, 1975:339-340)

O surpreendente para Piaget é que crianças mais novas, porém, capazes de compreender esse problema sem apresentarem dificuldades de ordem verbal ou técnica, evidenciam uma posição, que, em vez de prolongar os *grupos objetivos e representativos* da chamada sexta fase do período sensório-motor, regride ao egocentrismo dos “grupos subjetivos”. Assim, o autor verifica que a criança considera, a cada momento, sua própria perspectiva como absoluta e a atribui à boneca, sem suspeitar dessa confusão. Esse transativismo entre o sujeito e o outro parece remontar a

outras experiências, também observadas por Piaget, em um momento mais precoce da infância. Fazendo uso de um espelho, ele observa as reações de assombro e surpresa da criança diante da própria imagem. Levando em consideração que o que lhe interessa no caso, é o problema da imitação, ele verifica uma resposta positiva, na medida em que, entre a imagem refletida e os gestos da própria criança, existe uma relação análoga à do modelo e do corpo do próprio sujeito. Quanto à questão de saber como a criança concebe essa imagem ou a imagem do outro refletida no espelho, Piaget deixa-a de lado, observando a não pertinência dela naquele momento. Entretanto, ao trazer à luz experimentos dessa natureza, ele nos autoriza a interrogá-la, seguindo suas elaborações.

O egocentrismo, considerado pelo autor em uma etapa posterior, não independe de relação com a experiência especular, que confere ordenação ao eu. Assombro, júbilo, surpresa são expressões indicadoras de que a subjetividade tem de ser levada em conta no processo que ora ocupa o sujeito, notadamente na organização do corpo próprio em sua distinção do corpo do outro. Compreendido como uma assimilação deformante, o egocentrismo significa para Piaget, que o pensamento, ainda insubmisso às normas da reciprocidade intelectual e da lógica, *busca mais a satisfação do que a verdade e transforma o real em função da afetividade própria (PIAGET,1975:357)*. Uma assimilação, como observa ele no mesmo parágrafo, apensa à *experiência individual e até aos desejos e afetividade do sujeito*.

Verifica-se que, se, por um lado, Piaget não quer discutir, em suas pesquisas, o viés da subjetividade, por outro, parece-lhe impossível, em determinados momentos, não considerá-la, principalmente no que diz respeito à causa da defasagem, verificada na evolução entre os planos sensório-motor e da representação. Não me parece sem importância o autor levar em conta o plano subjetivo no momento de passagem de uma estrutura a outra, especialmente referido ao que faz resistência a um processo evolutivo sem obstáculos, nomeado por ele defasagem. A saída ou o alcance pelo sujeito do pensamento conceitual, ou representativo, é imputado a uma

ordenação, no plano social, da linguagem e da linguagem com função de comunicação. Piaget procede seguindo a mesma elaboração em relação às categorias de causalidade e tempo. Toda uma evolução é revivida com o aparecimento da linguagem e do pensamento representativo, reproduzindo o plano precedente antes de prolongá-lo. A defasagem em extensão, no que diz respeito à causa e à temporalidade dos fenômenos, não significa, para o autor, uma surpresa. Interessa-lhe interrogar a defasagem em compreensão:

“Que se passará então quando, graças à linguagem e ao pensamento representativo, o sujeito conseguir não só prever o desenrolar dos fenômenos e agir sobre eles, mas também, evocá-los fora de todo contexto de ação, para tentar explicá-los? É aqui que se manifesta o paradoxo da defasagem em compreensão” (PIAGET,1975:351)

A criança já sabe que os adultos têm vontade própria, assim como a chuva, os astros, as nuvens perfazem movimentos independentemente dela, sem que ela os possa regular ou dirigir. No plano prático, a objetivação e a causalidade estão adquiridos. Entretanto isso não a impede de imputar ao universo uma organização cuja causa principal permanece a ela referida, o que a leva a uma perspectiva animista do mundo. Essa perspectiva egocêntrica, que parecia superada, retorna de maneira quase tão radical na explicação das coisas pela criança quanto o era no plano anterior.

Na verdade, se a criança renuncia a considerar suas ações como causa de todos os eventos, ela não consegue, ainda, representar e dizer da ação dos corpos senão por meio de esquemas extraídos de sua própria atividade. Assim é, também, em relação ao tempo. A temporalidade que vigora é uma temporalidade interna ao sujeito, ou, como o autor nomeia, um “tempo psicológico”, em oposição a uma temporalidade objetiva, ou física, associada a um universo exterior. Novamente, a subjetividade entra em cena

na compreensão do mundo pelo sujeito. Mesmo o sujeito piagetiano conta com uma temporalidade interna, ou subjetiva.

Avanço, agora, meu percurso em relação à teoria piagetiana, mediante elaborações do autor contidas em seu livro: *A formação do símbolo na criança*. Dessa fonte, pretendo extrair mais esclarecimentos sobre a noção de representação, assim como sobre a imitação e a imagem mental.

Nesse estudo, Piaget confere à linguagem oral um lugar de destaque, entre outras manifestações pertinentes a uma função simbólica geral. A ênfase ao conceito de representação envolve três termos: conceitos, símbolos ou imagens e signos verbais.

O termo representação aponta dois sentidos. Em uma acepção mais ampla, *a representação confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e movimentos e sim em um sistema de conceitos ou esquemas mentais* (PIAGET, 1975:87). Em sentido estrito, a representação reduz-se à imagem mental ou à recordação imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes.

É claro, nesse momento da elaboração de Piaget, o lugar dado à linguagem – então restrita ao exercício individual da língua junto a uma função simbólica geral. Os conceitos estão ligados à representação no sentido lato, nomeada por ele *representação conceitual* já os símbolos e imagens estão referidos à “representação simbólica ou imaginada”. Nessa mesma fase - fase VI do período sensório-motor - observa-se um princípio do emprego de signos sociais sob a forma de linguagem falada (e imitada) .

Assim, compreende-se que, para o autor, a representação deverá envolver os três termos: conceitos, símbolos ou imagens e signos verbais. A correlação entre esses termos é estabelecida na medida em que as duas modalidades de representação apresentam relações mútuas:

“O conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto mas, embora já não se reduza o pensamento a um sistema de imagens, poder-se-á admitir

que todo pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um “significante” e conceito um “significado.” (PIAGET, 1975:87)

De fato, a função simbólica é definida como a capacidade de representar a realidade pela mediação de significantes, cujo caráter diferencial do significado é fundamental, aliado à capacidade de evocar, graças a esses significantes diferenciados, os significados não percebidos na atualidade. Essas duas características opõem os signos verbais e os símbolos lúdicos, mímicos ou imaginados aos indícios e sinais sensório-motores.

De acordo com Piaget, essa capacidade para representar a realidade por meio de significantes - símbolos ou imagens e signos verbais - tem suas raízes na imitação¹⁸ que se origina no período sensório-motor - em torno dos seis meses de idade - quando já constitui um tipo de representação por meio da ação. No final desse período, verifica-se a imitação na ausência do modelo e há uma evolução para a evocação:

“...a transição entre as condutas sensório-motoras e as condutas simbólicas ou representativas está assegurada, sem dúvida, pela imitação cujos prolongamentos diferidos e cuja interiorização garantem a sua diferenciação dos significantes e significados. Notadamente, é num contexto de imitação que se adquire a linguagem e esse fator imitativo parece constituir um auxiliar essencial, ...sendo o desenvolvimento da imitação solidário do progresso das condutas inteligentes em seu todo, vê-se pois, que é legítimo considerar a linguagem desempenhando um papel central na

¹⁸ - “Representa a tentativa da criança de ajustar-se ao meio. Baseia-se primariamente na acomodação da criança àquilo que observa ao seu redor. Imitação diferida, indica a imitação de algo observado no passado” (PULASKI, M. A. S. *Compreendendo Piaget*. Rio de Janeiro: LTC, 1986 p.221) .

formação do pensamento, mas somente na medida em que ela constitui uma das manifestações da função simbólica, sendo o desenvolvimento desta, por seu turno, dominado pela inteligência em seu funcionamento total”. (PIAGET, 1973:69-70)

Uma vez adquirida, a linguagem não é suficiente para garantir a transmissão das estruturas operatórias que a criança recebe por imposição lingüística. A linguagem, como a concebe Piaget, é parte de um processo que se desenvolve durante o segundo ano de vida e tem as mesmas raízes e a função do jogo simbólico, da imitação diferida e das imagens mentais.

A imitação representativa e sua evolução ulterior

O decorrer da sexta fase da inteligência sensório-motora é marcado por emancipações da percepção imediata e da experiência empírica. No que diz respeito à imitação, a criança consegue imitar com rapidez os novos modelos, substituindo a acomodação exterior por uma organização interna de movimentos. Observa-se, sobretudo, o aparecimento de “imitações diferidas”, em que a reprodução do modelo se processa na sua ausência e após um intervalo mais ou menos longo de tempo.

Para Piaget, a imitação, ao desligar-se da ação atual, atinge os primórdios da representação. O fundamental é o fato de as crianças apresentarem condutas imitativas proteladas, sem que tenham jamais imitado aquele movimento, ou seja, reproduzi-los, pela primeira vez, na ausência do modelo, apoiadas em uma lembrança.

A questão que se propõe então é se o modelo percebido exteriormente é substituído por um “modelo interno”, efeito da própria

imitação ou da própria “representação”, que aparece nesse nível preciso, ao lado da linguagem e da inteligência conceitual, ou representativa.

Piaget toma os resultados de pesquisas sobre a inteligência dos símios (Wolf, Guillaume) e a memória dos chimpanzés (Koebler), como indicadores da capacidade de memorização representativa assim como de reações a meio caminho entre o “indício” e o “símbolo”. Desse modo ele reafirma sua tese de que, anteriormente à linguagem oral - já que os animais não falam - , podem constituir-se sistemas complexos de representações, que implicam um avanço ao “indício” perceptivo: *A imitação diferida e representativa não requer, pois, necessariamente a intervenção de representações conceituais nem de signos verbais porquanto existem símbolos tais como a imagem, a lembrança de evocação, o objeto simbólico, etc. (PIAGET, 1975:268).*

No entanto a problematização avança orientando a questão para a origem da imagem mental. Por que aparece a imagem na sexta fase e como explicar este aparecimento *ex abputo*? A imitação diferida pressupõe a imagem mental ou a ela conduz? Apoiado em observações de imitação de crianças em relação a objetos, Piaget conclui que a imitação representativa precede a imagem e não lhe sucede, sendo o símbolo interior um efeito de interiorização e não um novo fator surgido do nada.

Na imagem mental, prevalece o caráter “íntimo”, individual e, é preciso reconhecer, subjetivo em relação ao caráter convencional em que se apóia o signo verbal. Ela traduz experiências particulares ao sujeito e, nesse sentido tem um *papel insubstituível ao lado do sistema de signos coletivos. ...a transformação da imitação em imagens comporta uma parcela muito maior de autêntica interiorização (PIAGET, 1975:93).* Esta “construção imaginativa” apresenta significados cada vez mais distantes de seu ponto de partida imitativo.

A preocupação do autor consiste em ratificar sua perspectiva teórica no âmbito do desenvolvimento, cujo caráter evolutivo segue a tendência de uma figura em espiral. Todo avanço, tanto em extensão quanto em

compreensão, implica uma retomada em algum ponto do plano anterior. O que o próprio termo desenvolvimento significa é a idéia de um desdobramento, de uma construção do que estava antes, pelo menos em um caráter germinal.

Assim, Piaget procede a uma análise que confere à imitação uma evolução desde o período sensório-motor, atribuindo-lhe uma função propriamente representativa dos dois aos sete anos – cujo diferencial é que, a partir desse ponto, a representação figurada do modelo precede a sua cópia.

Na fase VI do período sensório-motor, a representação figurada faz seu aparecimento, mas permanece vinculada à imitação. Já pressupõe a imagem, contudo, ainda, como um prolongamento interior da imitação; logo, deve ser compreendida como uma imitação interiorizada. A partir daí, ao contrário, a imagem adquire vida própria e *antecede de tal modo à imitação que ao imitar, o sujeito ignora muitas vezes que copia, como se sua réplica lhe parecesse emanar de si próprio* (PIAGET, 1975:97).

Destaco dessa passagem um ponto fundamental, que circunscreve a relação do sujeito com a imagem. Piaget trabalha no sentido de imputar a essa relação um estatuto cognitivo, ressaltando no início do processo, a submissão da imitação à inteligência sensório-motora e, no final, sua substituição pelo intercâmbio da assimilação e da acomodação no quadro da atividade operatória formal. No intervalo, no contexto da imitação representativa, extrai-se a posição subjetiva da criança em relação ao “modelo”, conforme destaque do autor.

Nesse ponto, intervém um fator de significativa importância. A “valorização da pessoa imitada” é destacada como índice de uma operação de identificação, não nomeada pelo autor, mas problematizada sob tal viés. A influência desse fator é verificada desde os primeiros meses, quando o bebê imita muito menos um desconhecido do que um perfil familiar. A importância e o prestígio do parceiro são preponderantes, evidenciando-se no contexto da identificação, a marca do ideal. Esse outro próximo e idealizado na

relação com o sujeito dá lugar segundo Piaget, a uma “interessante particularidade” : *A criança imita muitas vezes sem saber, por simples confusão de pontos de vista ou da atividade de outrem com a sua (PIAGET,1975:95-96)*. De fato, como comentado anteriormente, o egocentrismo infantil deve ser delimitado em um contexto de transitivismo do sujeito com o outro.

As observações de Piaget, em experiências com a criança no espelho, em um período precoce assim como na situação experimental da maquete com montanhas, já comentada corroboram positivamente essa interpretação nomeada, nesse momento, pelo autor: fenômeno de indiferenciação.

“No tocante à imitação, acontece em especial o seguinte: a criança declara com freqüência, não querer copiar o avião ou a casa propostos, que o modelo não lhe interessa, [...] após o que reproduz exatamente o que tem diante dos olhos [...] Registramos até o caso de um menino de seis anos que acusava o seu monitor de tê-lo copiado, quando a relação era precisamente inversa.”
(PIAGET,1975:96)

Essa condição de imitação por confusão do eu com o outro reproduz, segundo Piaget o que ocorre por defasagem em compreensão do que se verifica nos primórdios da imitação sensório-motora. Restos desse transitivismo na atualidade da “representação simbólica ou imaginada” indicam que a atividade representativa pressupõe um mesmo trabalho de coordenação dos pontos de vista e delimitações do interno e externo. Há continuidade das situações funcionais em contraposição à diferença completa das estruturas em jogo.

Verifica-se que os momentos de ocorrência das defasagens como já salientados, trazem à tona um sujeito que se esforça para operar passagens

caracterizadas por cortes, descontinuidades e separação em relação ao campo do outro, compreendido, na sintaxe piagetiana, *como* “universo exterior”, “outrem”, etc. A esse respeito, é importante ressaltar a analogia estabelecida pelo autor, entre a imitação e o desenho, com o intuito de lançar luz ao ponto em que intervém a dimensão subjetiva.

Quando a atividade perceptiva se integra à inteligência conceitual, a imagem é submetida a essa atividade e vincula-se às formas superiores de imitação.

No que diz respeito às crianças de dois a sete anos, suas imitações apresentam um caráter global, desconhecendo os detalhes do modelo. Segundo Piaget, as crianças contentam-se com pouco no que diz respeito a estabelecer, na cópia, relações precisas.

A imitação, nesse nível, é comparável ao desenho, que reproduz o caráter genérico e sincrético da atividade perceptiva do momento. É também esse sincretismo da atividade perceptiva que explica a pobreza e a rigidez relativa do figurativismo infantil na imitação – desenho.

Para Piaget, entre os sete e os oito anos, verifica-se um triplo progresso: 1º- imitação dos pormenores com análise e reconstituição inteligentes do modelo; 2º- consciência de imitar, isto é, dissociação nítida do que provém de fora e do que pertence ao eu; e 3º- fundamentalmente, escolha, na medida em que a imitação só intervém a título auxiliar e em função das necessidades do trabalho pessoal.

A esse respeito, Gardner (1999), que descreve exhaustivamente essa produção infantil, lamenta a visão “pouco romântica” de Piaget e, curiosamente, acentua, ao contrário do mesmo Piaget, o declínio da “idade de ouro” do desenho no período dos sete anos. A partir daí, os desvios tão encantadores aos olhos do observador dão lugar a uma “precisão” empobrecida do ponto de vista criativo e psicológico. Vale, então perguntar: “O que impelia essa produção anteriormente tão rica e imperiosa?” Delimitado a um contexto discursivo, mais do que cumprir uma função de reconstituição inteligente do modelo, o desenho parece *ser por si só uma*

expressão importante, um ato essencial para o bem estar psicológico da criança (GARDNER, 1999:121). É como um ato “apaziguador”, uma atividade “assentadora” e “compreensiva” que determinadas figurações são lidas por Gardner, no período de quatro, cinco ou seis anos.

O “fenômeno de indiferenciação”, observado por Piaget no tocante à imitação, e a “defasagem em compreensão” no período representativo, que demonstram a permanência do egocentrismo no nível de uma estrutura representativa, são indicadores do esforço do sujeito em seu trabalho de delimitação do campo do outro e do próprio. O desenho pode evidenciar nesse momento um recurso para essa delimitação. As descontinuidades e as defasagens na produção do sujeito podem indicar uma passagem ao registro simbólico, cujo acesso implica uma separação do outro.

É, sobretudo, levando-se em consideração esse aporte que se compreende as considerações de Piaget de que a imagem mental é de natureza íntima. Precisamente porque diz respeito ao sujeito e serve para traduzir suas experiências particulares, ela conserva um papel insubstituível ao lado do sistema de signos coletivos:

“[...] dos dois aos sete anos a imitação representativa amplia-se e generaliza-se em uma forma espontânea, que seu progressivo desembaraço, assim como o seu egocentrismo, a tornam por vezes inconsciente, ao passo que entre os sete e oito anos, a imitação torna-se refletida e integra-se ou reintegra-se na própria inteligência.” (PIAGET,1975:94)

Concluo aqui, o recorte empreendido na obra de Piaget, cujas premissas serão retomadas no Capítulo 4, na interlocução com a abordagem psicanalítica. Passo, agora, a uma leitura do texto freudiano aliada às contribuições fundamentais de Lacan. Fundamentalmente, as noções de representação, do inconsciente como escrita, do narcisismo e o estádio do espelho têm neste estudo, um destaque para efeito de compreensão da relação da imagem com a escrita.

Capítulo IV

Uma interlocução entre a Psicanálise e as abordagens psicogenéticas

A obra de Freud teve acolhida na Rússia desde 1908, quando médicos e psiquiatras começaram a estudar e divulgar a Psicanálise. As sociedades psicanalíticas de Moscou e de Kazan ganham impulso com Luria, que se torna um dos principais colaboradores e amigo pessoal de Vygotsky e tem uma participação fundamental nessas sociedades exercendo um papel proeminente no crescimento da Psicanálise na União Soviética.

É nesse contexto de interesse e curiosidade pelas descobertas de Freud, que se credita a referência a “desejo”, “fantasia”, necessidades insatisfeitas” expressões presentes na problematização de Vygotsky sobre “o brincar na infância”. *Escritores criativos e devaneio* de 1908 é o texto que mais influencia a discussão dessa atividade ⁴¹.

Entretanto a leitura e a tradução de textos psicanalíticos não tornam Vygotsky freudiano. Como já ressaltai o sujeito que se apura na obra desse autor encontra, na incidência da linguagem, instrumento de comunicação cultural, por excelência, sua razão de ser. Esse processo se dá pela intermediação da fala, merecedora de destaque, como uma função fundamentalmente criadora das outras funções superiores. O domínio da consciência, tributário dessas funções, é considerado o componente mais elevado da psiquê humana, sem relação com os conceitos de inconsciente e pré-consciente, advindos da teoria psicanalítica. O desenvolvimento psíquico e da linguagem engendrados nas relações sociais constituem seu objeto de investigação sustentado teórica e experimentalmente. Ressalta-se, nesse caso, o caráter evolutivo da relação do sujeito com a simbolização. Essa

⁴¹ Este e outros trabalhos de Freud são citados em “A psicologia da arte”.(São Paulo: Martins Fontes, 1998) de Vygotsky, livro que resultou de sua tese publicada na URSS em 1925.

perspectiva evolutiva do acesso ao símbolo pelo sujeito marca inicialmente, o diferencial da teoria vygotskyana em relação à psicanalítica.

Retomo sucintamente o que considero o cerne da análise do autor a respeito da evolução do signo no desenvolvimento da criança, para, na seqüência, ressaltar pistas e questões referentes à relação entre a imagem e a escrita.

É o significado, elevado à condição de unidade do pensamento verbal, que orienta Vygotsky em sua elaboração. Para o autor, o significado da palavra, tomado como uma categoria de análise, *é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento* (VYGOTSKY, 1998:151).

As investigações empreendidas a partir desta perspectiva levaram a duas conseqüências: a verificação de que o significado das palavras evolui e o estudo do desenvolvimento do pensamento.

Investigar o desenvolvimento da significação é investigar o desenvolvimento do pensamento abstrato. Na perspectiva da criança, *a palavra é parte integrante do objeto que denota* (VYGOTSKY, 1998:160). A relação imotivada do conceito com a imagem acústica na criança, é resultado de um trabalho. Esse esforço empreendido no que diz respeito à palavra, a saber, o distanciamento do significado em relação ao aspecto fonético, torna-se evidenciado na atividade do brincar, do desenho e da escrita.

O declínio da fusão entre a representação e a coisa representada coincide com o declínio da fusão dos dois planos da fala – o semântico e o vocal, – que indicam o desenvolvimento do pensamento abstrato. À medida que a criança cresce a distância entre ambos aumenta gradualmente. Para elas, no início, a mera nomeação é suficiente para explicar a realidade. Assim, por exemplo, um animal chama-se cachorro porque late. Segundo Vygotsky, a criança compartilha da característica da consciência lingüística primitiva. Também para o homem rústico, o enigma maior, mais do que a descoberta da trajetória das estrelas, era como os sábios descobriram o nome delas. Essa evolução vale, igualmente, para o brincar e o desenho. No

que diz respeito ao primeiro, o autor leva-nos à compreensão dessa atividade com proposições sígnicas. À razão objeto/significado segue-se a razão ação/significado, o que indica, primeiramente, um distanciamento tanto em relação ao objeto como em relação à ação de tal forma, que há uma inversão desses signos, imperando o universo do significado. Evidencia-se assim, uma evolução que resulta no fato de que operar com o significado de coisas ou objetos leva ao pensamento abstrato e a operação que prioriza o significado de uma ação possibilita a capacidade de fazer *escolhas conscientes, ao desenvolvimento da vontade*. (VYGOTSKY,1998:115).

Paralelamente, verifica-se, também, um percurso do desenho de coisas para o desenho de palavras. Os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais e esses gestos (“escrita no ar”) constituem a primeira representação gráfica do significado. Não só para a atividade de brincar mas também para o desenho, Vygotsky ressalta uma evolução em que as expressões gestuais diminuem e a fala passa a predominar. O desenho tem seu início marcado como atividade propriamente simbólica quando a linguagem se torna habitual para a criança.

De fato, o autor considera que a criança desenha não o que vê, mas o que conhece. O desenho é um esforço de memória que coincide com uma forma de representação, alcançada ou não. Vygotsky reconhece que a imperícia comum às crianças na retratação da figura humana é indicadora do esforço, de simbolização e compreensão num determinado momento e, portanto, não deve ser considerado erro. Questiono, a partir dessa referência, uma estética adultocêntrica, presente na Pedagogia e na Psicologia assim como o equívoco, nesta última de se imputar interpretações–padronizadas aos desenhos infantis ⁴², desconhecendo-se o esforço próprio a cada sujeito – portanto singular – em representar a realidade e o corpo via esse recurso. Muitas vezes, um desenho infantil contradiz a percepção “real” de um objeto, porque o “conhecido” retratado no

⁴² Por exemplo, a interpretação padronizada dos testes projetivos, desconhece tanto que se trata de uma construção do sujeito, quanto o caráter discursivo do desenho como recurso simbólico.

desenho, tomado por muitos como um desconhecimento da figura humana por parte da criança, é, ao contrário, indicador de que, nessa fase, os desenhos são como conceitos verbais, que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos.

O desenho, nessa perspectiva teórica, é um estágio preliminar na construção da linguagem escrita. Paulatinamente, traços e rabiscos são substituídos por figuras e desenhos e estes, por signos da escrita. O desenho, para o autor, delimitado ao contexto discursivo, tem uma função narrativa – inicialmente, é a marca visível no papel que pede nomeação; na seqüência a nomeação antecipa a figuração. É a função planejadora da fala imprimindo ao desenho um caráter narrativo.

Isso que, em Vygotsky, se delineia como uma evolução encontra na Psicanálise um contraponto, na medida em que o primeiro traço – esboços ou garatujas – já tem o estatuto de uma escrita, que só “*a posteriori*”, pode vir a ser significado como tal. Como já ressaltai, *Nachträglich* conceito extraído do texto freudiano, tem, nesse caso, toda sua importância. Para a Psicanálise o sujeito constitui-se na e pela linguagem, antes que esta se exerça enquanto fala. A distinção da linguagem enquanto estrutura e enquanto função é, então fundamental:

“Freud compreendeu admiravelmente e formulou a distinção a ser feita entre a operação de linguagem como função, ou seja, no momento em que ela se articula e desempenha com efeito, um papel essencial no pré-consciente, e a estrutura da linguagem, segundo a qual os elementos colocados em jogo no inconsciente se ordenam ...
“(LACAN, 1988:60)

Considere-se, no que diz respeito à perspectiva vygotskyana, o ponto de tensionamento dessa evolução gradual. Para o autor, a passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias indicadoras de uma representação

envolve um momento crítico – não configura, pois um trânsito puramente mecânico. É o que se verifica no exemplo colhido no texto de Vygotsky que ora me serve de paradigma:

“... quando se mostra a uma criança o desenho de um garoto de costas, ela vira o papel para tentar ver seu rosto. Mesmo entre crianças de cinco anos de idade quase sempre se observa que, em resposta à pergunta: “onde está o rosto, o nariz?” elas viram o papel e só então respondem: ‘Não está aqui. Não foi desenhado’ (VYGOTSKY,1998:128).

Segundo Vygotsky, nesse estágio inicial, a criança encara o desenho como um objeto em si mesmo. Percebe-se, então, o esforço dela em representar o corpo, isto é, em tomá-lo para além de sua realidade corpórea e alçá-lo a uma dimensão de imagem, que não deixa de relacionar-se com o acesso à escrita convencional, como já se ressaltou no capítulo 3. Para a Psicanálise, o reconhecimento do corpo como uma representação unificada não é espontâneo,; é resultado de uma relação especular e identificatória com o outro. O desenho, nesse sentido, pode ser revelador de uma escrita que, operando com a figura – imagem –, indica uma operação de separação na relação alienada com o outro.

De fato encontra-se no texto do autor, outra indicação que corrobora tal posicionamento. O brincar é dimensionado como uma atividade cujo suporte é uma situação imaginária. Para Vygotsky nesse período, a criança opera substitutivamente. Entretanto, nesse contexto, não se trata de uma substituição livre: há um deslocamento em relação ao significado, mas a propriedade do objeto é conservada. Configura-se assim, uma construção cuja ênfase reside mais numa operação metonímica, num deslocamento, do que propriamente uma metáfora. É nesse sentido que se deve ler o autor, quando ele afirma que, no caso, se trata não de uma simbolização propriamente dita, mas do brincar, cuja prevalência é da situação imaginária

por meio da mudança de significado. A seu ver, do ponto de vista evolutivo, consiste numa passagem que, só mais tarde, alcança o *status* de simbólico.

Apoiado pelo texto freudiano, portanto, Vygotsky imprime ao brincar a correção de uma realidade insatisfatória. Distinto do simbólico, é o recurso ao imaginário que prevalece nessa situação conferindo-lhe a “atmosfera emocional”. A insatisfação é a base da fantasia, que corrige pois a realidade insatisfatória. O caráter especial do brincar é, para o autor, da ordem de uma necessidade, de um trabalho em face de um mal-estar, eu diria. Assim, o brincar ocorre no intervalo entre a “satisfação imediata de um desejo e a realidade”, o que denota seu caráter mediador.

Esse ponto da subjetividade da criança é indicador de uma falta e do desejo que se acredita ordenar o esforço do sujeito para operar uma construção. Tal construção é evidência de uma escrita como notação do inconsciente, que na situação analítica sob transferência pode ser escutado.

O distanciamento progressivo que Vygotsky ressalta entre o objeto e o significado e entre o significado e a ação, no desenvolvimento do pensamento abstrato, encontra na Psicanálise, a referência a um momento de corte na relação especular e dual da criança com o outro. O desenho, nessa perspectiva, escreve traça, circunscreve uma falta fazendo-lhe borda.

Encontra-se, ainda no texto do autor, uma outra pontuação que corrobora toda essa problematização. A possibilidade de separar o significado do objeto ocorre sem que a criança tenha um domínio sobre isso. E ela o faz “sem saber que o faz” (VYGOTSKY, 1998:113).

Os rabiscos e figurações presentes na produção infantil demonstram a exigência de uma escrita que, ao evidenciar um corte na relação com um outro, por vezes terrificante e invasivo, indica também no traço, a circunscrição de um vazio. Uma “escrita em ruínas” (RITVO, 2000), uma escrita que “cinge o vazio” (LAIA, 2001).

O discurso psicanalítico é fundamental para o entendimento, bem como para o tratamento, do que é do campo do real. O real é aquilo que é impossível ao discurso escrever e que, no entanto, aponta para o mais além

do campo mesmo do discurso. Assim sendo, o real não se confunde com a realidade que é descrita segundo modalidades diversas de discurso na cultura.

Dessa escrita do real que escapa ao sentido e significações do simbólico, aborda-se um saber de algo que se perde, insabido para a consciência: “É uma escrita que parte desta falta e se não a celebra também não a sutura – faz-lhe borda”(MAIA,1998).

Da contribuição de Vygotsky concernente ao brincar e ao desenho na infância, extrai-se a dimensão da fala, que configura o desenho como narrativa. Desse ponto, a Psicanálise avança para a dimensão do inenarrável. Quanto ao sentido, ponto máximo da individualidade que o autor decanta do significado, que a “fala interior” contempla é possível extrair-se o não-sentido⁴³, revelador de um trabalho com o real enigmático e incognoscível.

Também nas situações experimentais conduzidas por Luria observa-se ênfase numa idéia de evolução. Trata-se, para esse pesquisador, de indicar uma progressão nas produções infantis que traduzem a evolução da escrita na cultura.

Luria considera que, em seu laboratório de pesquisa, a criança recapitula os passos primitivos da cultura na invenção da escrita. A análise de Thurnwald (1922) sobre vários sistemas de escrita e o desenvolvimento de sistemas pictográficos para ideográficos é então, retomada por Vygotsky, e Luria seu colaborador influenciando suas pesquisas. É a idéia da escrita como um signo auxiliar da memória, ou seja, a substituição de uma memória natural por uma memória mediada, que orienta os pesquisadores na suposição de que um desenvolvimento similar pode ser apurado no

⁴³ Expressão utilizada por Lacan, em *Problemas cruciais para a Psicanálise* (Seminário inédito 1964-1965), para indicar a primazia do significante e o limite entre o efeito do significante e o que o torna, por retroação, significado. O *pas de sens* na língua francesa permite a Lacan jogar com a ambigüidade do termo *pas*, que significa negação e, também, passo (franqueamento). Em outro Seminário - *As formações do inconsciente* (1957-58) livro 5 o autor trabalha essa noção indicando no chiste “passo-de-sentido” que se realiza via metáfora. No chiste, revela-se o “caráter primitivo do significante em relação ao sentido[...] a função criadora que ele tem em relação a este último, o toque de arbitrariedade que ele traz para o sentido” (p.88) Valho-me, aqui, quanto à expressão *pas-de-sens*, da acepção “nenhum sentido” ou “sem sentido” para indicar a relação entre o significante e o real.

desenvolvimento infantil. Apura-se dessa premissa uma pré-história da escrita, que se inicia muito antes de seu aprendizado nos bancos escolares. Como já ressaltado, na abertura do capítulo 1 desta dissertação, Luria conduzia as crianças a impasses, demandando-lhes que utilizassem a escrita para descrever situações ou memorizar informações. A tarefa incitava-as a utilizar a escrita não como brinquedo, mas como uma técnica mediadora, auxiliar, para atingir um fim. Assim, por uma evolução marcada por descontinuidades, o autor percebe que um marco diferencial é alcançado quando as crianças distinguem marcas gráficas para expressar conteúdos específicos. O “signo-estímulo” converte-se em “signo-símbolo” – o traço passa a ser significativo. Resulta disso que o desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança, se resume na substituição, primeiro, de linhas e rabiscos por figuras e imagens e, posteriormente, por signos, nessa seqüência.

Retomo as três situações experimentais colhidas no texto do autor⁴⁴ e que servem nesta dissertação de abertura para a discussão da relação entre a imagem e a escrita: uma primeira, que traduz um ponto de impossibilidade do sujeito frente ao enigma da linguagem escrita; uma segunda, que ilustra, no desempenho do sujeito, um ponto de passagem entre a imagem – escrita pictográfica – e o signo arbitrário – escrita alfabética –; e, por fim, aquela em que a criança “escreve”, na interpretação do autor, na medida em que utiliza um signo sem relação alguma com o significado. Vou-me ater ao primeiro caso, que consiste num fragmento do registro de uma quarta sessão de Maryusa G, uma criança mentalmente retardada:

1 – Dois cachorros na rua.

Sujeito: “Dois cachorros (desenha)... e um gato (desenha um gato). Dois cachorros grandes”.

2 – Há muitas estrelas no céu.

Sujeito: “Que estrelas... aqui está o céu (desenha uma linha). Aqui um pouco de grama em baixo (desenha) ... Eu os vejo da janela (desenha uma janela)”.

⁴⁴ Essas situações encontram-se reproduzidas nas p. 35, 36 e 37 desta dissertação.

Destaquei anteriormente, que, dos três sujeitos tratados na pesquisa, somente um se coloca ou se inclui no desenho. “Maryusa”, na falta do signo que represente a sentença “Há muitas estrelas no céu”, coloca-se como um “olhar através da janela”. Não desconheço as observações de Luria, a respeito de crianças “mentalmente retardadas”, na sua relação com o desenho e o signo. Segundo o autor, crianças intelectualmente comprometidas não fazem uso do desenho como um recurso mediador ou de escrita:

“Quanto mais retardada a criança mais acentuada é a sua imobilidade para se relacionar com o desenho como algo mais do que um tipo de brinquedo e para desenvolver e compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo ou um expediente, embora suas habilidades para o desenho possam ser muito desenvolvidas.” (LURIA, 1998:176).

Considero importante relevar, no registro de Luria, que algumas crianças necessitam de um tempo a mais, ou de um trabalho de construção a mais, para conseguirem tomar o que grafam na condição de signo convencional da língua.

O que questiono, na situação experimental destacada, é se “Maryusa”, ao se colocar como um “olhar através da janela” no desenho, estaria indicando um momento importante na sua relação com a imagem e não só a imagem no sentido genérico, mas a “imagem do corpo”, já que é como um pedaço, ou parte, do corpo que ela comparece no ponto de dificuldade com o signo.

Do ponto de vista subjetivo, algo se coloca então, impedindo um curso evolutivo na dimensão cognitiva. Para a Psicanálise, evidencia-se, assim, uma escrita que, fora dos parâmetros do desenvolvimento do pensamento abstrato ou da evolução do significado na consciência, faz uma função de

borda. Resgato o caráter de uma construção no desempenho figurativo da criança, que evidencia a problemática do sujeito no plano fantasmático, inconsciente. Arrisco, nesse caso, a suposição de uma evidência. No intervalo entre a imagem e a escrita convencional, o “olhar através da janela”, tomado como o próprio sujeito, escreve um tempo de alienação ao outro, necessário à estruturação do sujeito, que deve se dialetizar com uma operação de separação, que o integra no universo simbólico.

A conceituação que referenda Luria nesse momento encontra-se, de fato, no que se demarca como a evolução do significado nas crianças⁴⁵. A condição para a escrita, tal como Vygotsky a problematiza, é o declínio da fusão entre o objeto e a sua representação, entre o aspecto semântico e fonético da palavra.

O recurso conceitual para apontar o ponto de individualidade e singularidade é o sentido. Este responde pelo aspecto mais fluído da língua em contraste com o significado cuja evolução se refere ao aspecto dicionarizado, portanto mais estável da língua. É no conceito de “fala interior” que Vygotsky resgata a evidência do sentido. Segundo minha leitura, situo, nessa “fala interior”, o ponto de passagem, ou seja, a comprovação de um tempo de elaboração do sujeito para compreender a escrita.

Expressões como “pensar as palavras” ou “o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior”, utilizadas pelo autor, sugerem que a “fala interior” ordena a elaboração para o acesso à escrita e a compreensão dela. Ainda segundo o autor, essa “fala” explicita a aquisição de uma “nova capacidade”, perfazendo uma curva ascendente na evolução do pensamento abstrato.

Nessa perspectiva, é somente pela via do sentido que se pode compreender o ponto de dificuldade de “Maryusa”. Entretanto, pergunto-me se essa categoria conceitual não é insuficiente diante do desafio que o sujeito coloca, na medida em que esse conceito está restrito ao campo da consciência e a uma concepção de linguagem que imprime ao

⁴⁵ Referência ao artigo “O desenvolvimento da escrita na criança”, dado a público em 1929.

desenvolvimento do significado na criança a condição do pensamento abstrato. Pode-se perguntar o que do inconsciente se escreve nessa situação experimental, resultando em uma linha de análise que evidencia uma referência discursiva. Do sentido, conceito decantado da evolução do significado em Vygotsky, apura-se o não-sentido, que o sujeito “Maryusa” revela. Esse não-sentido, situa a evidência de uma construção operada pelo sujeito em relação ao real.

Dando continuidade ao propósito deste capítulo, passo, agora, a uma interlocução com a teoria psicogenética de Jean Piaget, especificamente a discussão do autor a respeito da passagem do período sensório-motor ao pensamento conceitual. Destaco, desta passagem, a elaboração sobre as “defasagens em compreensão”, aliada à problematização sobre a imitação. Pretendo apurar, a partir do texto do autor, o que faz obstáculo ao “sujeito epistêmico universal”; ou seja, os pontos que podem traduzir a emergência da subjetividade e da dimensão do desejo na evolução da cognição.

Em suas pesquisas, Piaget interroga a origem e o desenvolvimento do pensamento científico, objeto de seu interesse. A subjetividade e a afetividade não constituem temas de importância em sua obra. É no âmbito da lógica do pensamento, que se pretende universal, que recai sua investigação, buscando situar uma dimensão de estrutura nos estágios que apura do desenvolvimento cognitivo. Em concordância com Gardner (1999), pode-se ressaltar que, “até o fim, a criança e o adolescente, em Piaget jamais foram silenciados”, entretanto a imagem de um adulto cientista destituído de desejo se interpõe entre Piaget e a criança. Com isso, é possível considerar que o pesquisador não apreende o que há de específico na infância nem o que há de elidido no cientista. Aprende-se muito, por intermédio de sua obra, sobre as concepções que as crianças têm do espaço, da causalidade e dos princípios de conservação e reversibilidade dos objetos. Não se sabe nada, porém, sobre sua imaginação, fantasias ou “experiências vividas”. Trata-se, para o autor, como já afirmado, do sujeito epistemológico, da lógica comum a todos os sujeitos do mesmo nível, ou, ainda, *de um sujeito qualquer* (PIAGET, 1979:57).

Piaget, ele mesmo, por diversas vezes, teve de responder a interpelações dessa natureza. Sua resposta sempre denota a escolha de fixar seu poderoso intelecto sobre a gênese do pensamento científico. É sob o peso dessa escolha que se compreende sua passagem pela Psicanálise. Sabe-se que nos anos 20 do século XX, ele estava fortemente atraído pela Psicanálise, no entanto jamais se situou no campo psicanalítico.

Na verdade, sua análise com Sabina Spielrein deu motivo a Fernando Vidal (1977) para publicar o artigo *Sabina Spielrein, Jean Piaget – cada um por si*. Spielrein, uma “russa tímida e tenaz”, chegou ao Instituto Rousseau em 1920. Tornou-se, então, assistente de Claparède e ministrou um curso. A influência de Jung faz-se notar em conceitos utilizados por ela, aproximando Piaget da Escola de Zurique, particularmente no que concerne às noções de inconsciente e de símbolo. É também digna de nota a influência de Bleuler nesse momento em que a Psicanálise é referência no universo intelectual de Piaget. Interessado pelas formas cognitivas de apreensão da realidade pela criança, Piaget caracteriza-a pelo “egocentrismo” – incapacidade de se colocar do ponto de vista do outro e tendência a assimilar a realidade do ponto de vista próprio. O pensamento da criança, sincrético, animista e mágico assemelha-se ao pensamento “autístico” descrito por Eugen Bleuler.

Piaget foi recebido pela Sociedade Suíça de Psicanálise em 1920. O primeiro Congresso do qual participou com Spielrein, foi o Congresso Internacional de Psicanálise, em Berlim, em 1922. E, ainda, além do “jovem autista” que ele declara ter analisado, analisou um estudante do Instituto Rousseau durante dois meses e *foi por razões que ultrapassam a simples curiosidade científica que ele teria tentado analisar a própria mãe* (VIDAL, 1977:41).

No que diz respeito à sua própria análise, Piaget esclarece que ela foi feita a título de “instrução” e *que acontecia todas as manhãs às 8 horas durante oito meses* (VIDAL, 1977: 39). Por que foi interrompida? Para essa pergunta ele dá duas respostas: uma assinala que a análise tinha durado até o ponto satisfatório para a analista; a outra sugere o oposto, isto é, tendo

descoberto que ele era impermeável à teoria e que ela não o convenceria jamais, Spielrein teria decidido que não valeria a pena continuar.

A via piagetiana é outra, sua análise parece ter sido marcada por esta escolha : a psicogênese do sujeito foi a via piagetiana de excluir a dimensão do desejo.

Vou-me ater ao momento da passagem das operações sensório-motoras para o plano do pensamento representativo e da linguagem, durante o segundo ano da criança. Nesse momento, o autor verifica obstáculos *sui generis, que* merecem a nomeação de *defasagens em compreensão*. Tais fenômenos justificam um retorno a padrões de respostas que deviam estar superados – neste ponto, quando à inteligência sensório-motora se sobrepõem a linguagem e o pensamento conceitual, verifica-se uma série de defasagens. Segundo Piaget, por não conseguir traduzir em palavras e conceitos o que já sabe executar em atos, o sujeito tem de refazer o trabalho de acomodação e assimilação. Esse trânsito mediado pelo pensamento egocêntrico, na medida em que é assimilação ao eu, tende à satisfação e não, à objetividade. A radicalidade dessa assimilação aos desejos e interesses próprios verifica-se no jogo simbólico, tornando-se o pensamento estritamente individual e incomensurável. Paradoxalmente, o autor aponta que a criança repete frases que ouve, imita atitudes observadas ao seu redor e cede facilmente aos apelos do grupo, o que se explica pelo fato de, nessa fase, a criança oscilar entre a assimilação ao eu e a acomodação aos outros, sem êxito em organizar as duas posições. Essa “ultrapassagem” deve implicar a relação do sujeito com “outrem”, referida ao campo da linguagem, que, a partir daí, vai coordenar sua compreensão.

Considero que, nesse momento, o autor imputa um papel fundamental à linguagem, no que diz respeito ao pensamento conceitual, fornecendo-lhe um caráter funcional, de comunicação, garantidor e causa da inteligência conceitual, ou representativa. Sob a égide do conceito de egocentrismo, Piaget recorre aos obstáculos experimentados pelo sujeito, em que vigoram respostas típicas, que repetem no curso evolutivo da inteligência, o que já foi

cumprido no plano sensório-motor. Assim, ele exemplifica, com base numa situação experimental⁴⁶ a dificuldade espacial de uma criança em se colocar no lugar de uma boneca ou de um outro, quando solicitada a reconstituir, do seu ponto de vista, as diferentes perspectivas, segundo as quais estes as percebe. O inusitado para o autor é que crianças mais novas, mas já com um domínio de ordem verbal, não prolongam os grupos representativos da chamada sexta fase do período sensório-motor, regredindo ao egocentrismo dos grupos subjetivos.

Convém lembrar, também, que o autor observa, em um momento mais precoce da infância, as reações de assombro e surpresa de uma criança diante da própria imagem no espelho. Compreende-se, à luz da Psicanálise, que o egocentrismo, considerado pelo autor em uma etapa posterior à esperada na evolução psicogenética, não deixa de relacionar-se com a experiência especular, experiência de identificação que possibilita o alcance de uma imagem constitutiva do eu sob uma matriz simbólica. Essa experiência resulta da relação da criança com o Outro, cuja premissa consiste em uma experiência de identificação referida ao significante, conforme ressaltei no capítulo 3.

Lembre-se também, seguindo esse percurso, a problematização do autor no que tange à imitação. Esta é referida à imagem mental que figura, ao lado do conceito e do signo verbal, o universo da representação. A capacidade para representar a realidade por intermédio dos símbolos, ou imagens mentais, e dos signos verbais tem suas raízes na imitação. A imitação na ausência do modelo evolui para a evocação, em que tem uma função propriamente representativa. Destaco desta passagem um ponto fundamental: Piaget trabalha no sentido de imputar à relação do sujeito com a imagem um estatuto cognitivo; entretanto, no contexto da imitação representativa, extrai-se a relação da criança com o “modelo”, conforme destaque do próprio.

⁴⁶ Verificar pag. 91 desta dissertação.

Intervêm, então, dois fatores de importância: a valorização da pessoa imitada, já que a criança não imita qualquer um; e o “fenômeno de indiferenciação”, condição da imitação por confusão do eu e do outro que reproduz, segundo Piaget, o que ocorre por “defasagem em compreensão”. Ressalta-se, nesses momentos de defasagens, a emergência de um sujeito que se esforça no plano subjetivo para operar uma passagem, uma separação em relação ao outro, compreendida, na teoria piagetiana, como “universo exterior, outrem”, etc. Importante destacar nesse momento o que é considerado um paradoxo para Piaget, a saber, o fato de a criança argumentar com segurança que não imita o monitor e de, em seguida fazer exatamente o que ele faz. A meu ver, a fala da criança esclarece que ao lado de um “fenômeno de indiferenciação”, há dois sujeitos.⁴⁷ Problematiza-se a importância desse corte, dessa separação, como condição de acesso ao conhecimento, às vicissitudes referentes ao saber e para a aquisição da escrita convencional. Entre esses pontos que criam obstáculos a uma evolução no plano cognitivo, questiona-se o sujeito em sua relação com o desejo.

Quanto ao desenho, atividade de que Piaget estabelece uma analogia com a imitação, interrogo fora dos parâmetros de correção ou de réplica precisa do modelo, fundamentais na sua problemática, a presença de imprecisões, que devem ser creditadas ao esforço da criança em reconhecer o corpo; uma escrita da imagem constitutiva do eu. Uma construção que faz função de traço, borda a um outro por vezes terrificante e invasivo.

No decorrer de seu ensino, Lacan faz inúmeras referências a Piaget. Destaco algumas. Em *O Seminário*, livro 1, interpela a noção egocêntrica do autor em relação ao mundo da criança. Esta dá testemunho de uma abertura a tudo que o adulto lhe traz, contrariando, assim, uma posição egocêntrica. Para Lacan, é fundamental levar em conta essa prodigiosa permeabilidade da criança a tudo o que é da ordem do mito, dos contos de fadas, ou seja, sua facilidade em se deixar invadir pelos relatos. Em *O Seminário* livro 11, ele faz outra referência a Piaget, fazendo, mais uma vez,

⁴⁷ A este respeito ver p. 99 desta dissertação.

uma crítica ao conceito de “discurso egocêntrico “, que desconhece que o lugar da linguagem é o Outro - nesse sentido o sujeito do inconsciente não é o eu. A reunião de várias crianças que falam indiferentes à comunicação comprova que não há fala sem testemunho.

Em *Ciência e Verdade* o comentário de Lacan desenvolve-se no sentido de reconhecer em Piaget um homem da ciência, mas que não alcança o essencial da criança, na medida em que o que se comprova, nas suas respostas, é a confirmação da lógica que preside as perguntas a elas formuladas. Outra passagem, encontrada em *O Seminário* livro 12, *Problemas cruciais para a Psicanálise* (inédito), evidencia, mais uma vez, a questão da linguagem. Ali, Lacan refere-se a Vygotsky e a Piaget para ressaltar a primazia do significante, indicando que, antes de a criança ter o domínio da fala, antes mesmo da aprendizagem da linguagem no plano motor, já existe a simbolização. A brincadeira precoce das crianças com as palavras e seus jogos verbais são indicadores da aquisição da linguagem como puro significante. Evidencia-se, no caso, um prazer original com a palavra sempre pronto a surgir no exercício com o significante.

Finalizo aqui, a interlocução entre campos de saberes diversos, esperando ter contribuído para a abertura de novas questões na interseção deles.

Referências Bibliográficas

- ALLOUCH, J. *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1994.
- BALBO, G. O desenho como originária passagem à escritura. In: TEIXEIRA, A. B. do Rio (Org.). *O mundo a gente traça – considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil*. Salvador: Ágalma – Psicanálise, 1996.
- BATTRO, A. M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BARTHES, R. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CARDONA, G. R. La scrittura: funzioni e ideologie. La ricerca Folklorica. Brescia:: Grafo, 1982. Apud GNERRE. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- CARVALHO, J. D. É possível ensinar o desejo? *A criança e o saber*. Revista da Escola Letra Freudiana, Rio de Janeiro: Revinter Ltda., n. 23 p. 73-77, 1999.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHEMAMA, R. O ato de desenhar. In: TEIXEIRA, A. B. do Rio (Org.) *O mundo a gente traça - considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil*. Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1996.
- COLL, C., GILLIÉRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- COSTA VAL, M. G. F. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo e escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: FAE / UFMG, 1996. Tese, Doutorado.
- DE LA TAILLE, Y., KOHL DE OLIVEIRA, M., DANTAS, H. *Piaget Vygotsky Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

- DERRIDA, J. *Freud e a cena da escritura*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- ECO, H. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FERREIRO, E., TERBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREUD, S. *O interesse da Psicanálise para as ciências não psicológicas*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. *A interpretação dos sonhos*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. IV e V, Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- _____. *A negativa*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *A pulsão e suas vicissitudes*. Edição Standard das Obras completas de S. Freud, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____. *Carta 52*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. I, Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. *Esboço de Psicanálise*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XXXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____. *Escritores criativos e devaneio*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. *Inibições, Sintomas e Ansiedade*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XX, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância*. Edição Standard das Obras completas de S. Freud, V. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

- _____ *Moisés e o monoteísmo*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ *Moral sexual civilizada e doença nervosa*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____ *O esclarecimento sexual das crianças*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____ *O eu e o isso*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____ *O inconsciente*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ *Prefácio à juventude Desorientada, de Aichhorn*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ *Projeto para uma psicologia científica*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. I, Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____ *Recordar, repetir, elaborar*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XII, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____ *Sobre as teorias sexuais das crianças*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____ *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Edição Standard das Obras completas de Sigmund Freud, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ *Construções em análise*. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- GARCIA, R. A pesquisa acadêmica em psicanálise. *Anuário Brasileiro de Psicanálise*, v. 1. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 1991.
- _____ *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- GARDNER, H. *Arte, mente e cérebro – uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artemed, 1999.

- GOUVÊA M. C. , GERKEN C. H. Imagens do Outro a criança e o primitivo nas ciências humanas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE – UFMG, número especial, set. 2000.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GRAFF, H. J. *Literacy in History. An Interdisciplinary Research Bibliograph*. New. York: arland Publishing, 1981. Apud GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GRIFFO, C. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz*. Belo Htorizante: FAE/ UFMG, 1996. 100 p. Dissertação, Mestrado em Educação.
- GUIMARÃES, L. M. Sobre a identificação. *Aleph – Psicanálise – transmissão*. Belo Horizonte: Autêntica, n. 0, p 94-102, 1999.
- HANS, Luís. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago ,1996.
- KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Coleção Signos, n. 6, 1969.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação, o mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LACAN, J. Lituraterre. In: *Che vuoi?* Porto Alegre: Cooperativa Cultural J. Lacan, 1986.
- _____ Lituraterre. In: *Ornicar?* Revue du champ Freudien. Paris: Seuil, n. 41 abr-jun. 1987.
- _____ *A Instância da letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____ *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____ La ciencia y la verdad. In: *Escritos 2*. Madrid: Siglo Veintiuno ,1985.
- _____ O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- _____. O Seminário, livro 1, *Os escritos técnicos de Freud* (1953-1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- _____. O Seminário, livro 11. *Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. O Seminário livro 12. *Problemas cruciais para a Psicanálise* (1964 -1965). [Inédito]
- _____. O Seminário livro 5. *As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. O Seminário livro 7. *A ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- _____. O Seminário livro 9. *A identificação* (1961-1962). [Inédito]
- LAFONT, C. J. *A topologia de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- LAIA, S. A escrita não serve. In: ALMEIDA, M. J. de (Org.) *Para que serve a escrita?* São Paulo: EDUC , 1997.
- _____. *Foto com P*. Texto inédito. Belo Horizonte.2001.
- LAJONQUIÈRE, L. de. *Para repensar as aprendizagens – De Piaget a Freud. A (Psico) Pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEITE, L. B. As questões lingüísticas na obra de Piaget: Apontamentos para uma reflexão crítica. In: LEITE, L. B. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez , 1987.
- LEONE, J P. Piaget, Vygotski e a função do símbolo.In: *Substratum-Temas fundamentais em Psicologia e Educação*, Porto Alegre,v. 1, n. 1, p.58-81, Artes Médicas, 1997.
- LOIOLA, F. *Construtivisme: Piaget ou Vygotsky? Differences et similitudes dans le contexte brésilien*. Université Laval, 1996.
- LOPES, E. M. T. *Memória do esquecimento- Literatura- História- Psicanálise*.B. Hte. Texto (inédito) apresentado nas VII Jornada do Aleph – Psicanálise e Transmissão.2000.

- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.
- _____. *Pensamento e Linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MAIA, E. A. Uma escrita, um efeito. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 4 jul de 1998. Caderno Pensar, p. 6.
- MANDIL, R. A. Para que serve a escrita ? In: ALMEIDA, M. Y. de (Org.). *Para que serve a escrita?* São Paulo: Educ, 1997.
- MARTI, E. A atualidade de Jean Piaget. In: *Substratum –Temas fundamentais em Psicologia e Educação*, Porto Alegre ,v.1 n.1,p.12-53, Artes Médicas ,1997.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant’Ana. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MENDONÇA FILHO, J. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E. M. T. (Org.). *A Psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- PARRAT, S., TRYPHON, A. (Orgs.) *Jean Piaget sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar , 1975.
- _____. A linguagem e as operações intelectuais. In: *Problemas de Psicolingüística*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- _____. *O estruturalismo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- _____. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l’écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

- PULASKI, M. A. S. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- RABINOVICH, S. *Ecritures du meurtre*. Paris: Ed. Erés, 1998.
- RITVO, J. O conceito de letra na obra de Lacan. In: *A prática da Letra*, Revista Escola Letra Freudiana, Rio de Janeiro: Revinter, n. 26, p. 9-25, 2000.
- RUDGE, A. M. *Pulsão e linguagem – esboço da concepção psicanalítica do ato*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SAFOUAN, M. *O inconsciente e seu escriba*. Campinas: Papyrus, 1987.
- SANTIAGO, A. L. B. *A inibição intelectual na Psicanálise-Melanie Klein, Freud e Lacan*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia Clínica, 2000. 315p. (Tese, Doutorado em Psicologia Clínica)
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1927.
- TEIXEIRA, A. B. do Rio (Org.). *Desenho: por que não?* Salvador: Ágalma – Psicanálise, 1992.
- VAN DER VEER, R., VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.
- VIDAL, E. A. Um outro saber. In: *A criança e o saber*, Revista da Escola Letra Freudiana, Rio de Janeiro: Revinter n. 23 p. 21-28, 1999.
- _____ O estilo é o objeto. In: BRANCO, L. C., BRANDÃO, R. S. (Org.) *A força da letra*. Belo Horizonte: UFMG; Pos-Lit- FALE-UFMG, 2000.
- VIDAL, F. Sabina Spielrein, Jean Piaget – cada um por si. In: LEITE, L. B. (Org.) *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____ *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

WALLON, H. *Princípios de psicologia aplicada* . S. Paulo: Companhia Editora Nacional.1935.

ZWART, H. S. de. Psicolinguística Evolutiva. In: DELVAL, J. (Comp.) *Lecturas de psicología del niño. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid: Alianza Universidad , v.2, p.89-106.