



ENUNCIÇÃO E REPRESENTAÇÃO: da construção mítica à possibilidade enunciativa

Maira Fabiana Brauner

RESUMO – *Enunciação e representação: da construção mítica à possibilidade enunciativa.* Este artigo trata de analisar os modos de representação do sujeito no campo da educação, a partir das marcas de enunciação assinaladas na produção gráfica das crianças, entendendo esses processos como formas possíveis de subjetivação. As questões suscitadas nesta discussão, partem num primeiro momento, da recorrência a historiadores gregos, tal como nos coloca Hartog especificamente a respeito de Heródoto e Tucídides, em seu livro intitulado *O espelho de Heródoto*, para os quais o olho e o ouvido caracterizam-se como os elementos chaves dos processos de representação e enunciação; num segundo momento, busco relacionar esses elementos ao trabalho da criança em processo de alfabetização, relativo à fabricação e à construção mítica do si mesmo para poder conquistar uma possibilidade de enunciação, tomando a produção gráfica da criança como instrumento e forma de representação.

Palavras-chave: *enunciação/representação/educação, olho/ouvido, fazer-ver/fazer-creer.*

ABSTRACT – *Enunciation and representation: from the mythical construction to the enunciative possibility.* This article analyses the subject's ways of representation in the area of education, based on the enunciation marks made in children's graphic productions, understanding these processes as possible ways of subjecting. The questions brought in this discussion spring from the search of Greek historians, as Hartog specifically places it in relation to Herodotus and Thucydides in his book called *Le miroir d'Hérodote*, in which both the eye and the ear come up as key elements of representation and enunciation; furthermore, I relate these elements to child's work in their learning process of reading and writing, related to their own mythical construction and building to enable enunciation taking the child's graphic production as an instrument and as a way to representation.

Keywords: *enunciation/representation/education, eye/ear; to do-to see/to do-to believe.*

Do corpo: superfície de inscrições primordiais

Podemos pensar as imagens de várias formas. Entretanto, na ordem do senso comum, a imagem é situada apenas no nível das representações e, portanto, como um produto final. A questão que me interessa analisar neste artigo, diz respeito a formas de representações que partam de um ponto específico: a produção gráfica das crianças – seja na forma de desenhos, seja na de letra escrita –, porém, entendendo essa produção como um efeito de imagem sobre a constituição e estruturação psíquica do sujeito. Parto do princípio de que tais efeitos podem promover e sustentar a passagem do processo de construção ou reconstrução mítica do si mesmo a uma possibilidade enunciativa. Ou seja, é tomar as imagens e, a partir de seu efeito assintótico, entendê-las como formas possíveis de representação e, portanto, de subjetivação. Dizendo de outra forma, é tomar as imagens não apenas como um produto final, mas sim, como um ponto de origem, marcada pela apropriação de traços unários inscritos primordialmente sobre a superfície corporal, sob a forma de significantes.

Com isso, acredito tratar-se de uma questão crucial para as reflexões no campo da Educação, na medida em que, a partir de um lugar possível de enunciação, a criança possa apropriar-se de seu processo de aprendizagem, tornando-se autora e dando-se a ver ao outro através da sua própria produção gráfica.

Sendo assim – e tecendo alguns recortes a partir das leituras realizadas –, é possível pensar o valor do desenho e da *escritura*, na organização e mesmo na subjetivação de um sujeito. Para tanto, faz-se necessário uma diferenciação entre *escrita* e *escritura*: entendendo por *escrita* a marca ou o assinalamento da letra sobre o papel, diferente de *escritura*, que traduz uma possibilidade de enunciação, ou seja, um traço, uma letra, um dizer que, remarcado, “sobre assinalado”¹ com um traço simbólico e imaginário, fala de si a um outro.

Nessa direção podemos nos perguntar: quais traços unários a criança pode capturar do Outro², representado no outro semelhante, para poder realizar uma *passagem* do corpo como superfície de inscrição primordial à inscrição da letra na superfície de uma folha? E, no seguimento: quais as possibilidades de representação e, portanto, de enunciação que uma criança possui, a partir dessa *passagem*, para poder dizer-se a um outro? Ou ainda, quais as condições de enunciação dadas a um sujeito, especialmente em situação de escolarização, para além de sua posição subjetiva frente ao Outro?

Pelo exposto, anunciou-se pelo menos três condições para a constituição de um sujeito: *inscrição, representação e enunciação*. Ou seja, um sujeito para ser constituído como tal, necessita ser inscrito primordialmente na ordem simbólica da linguagem e, portanto, da cultura, para a partir daí poder fabricar uma representação ou uma imagem possível do si mesmo e, desse lugar simbólico e imaginário, construir um dizer e endereçá-lo a um outro.

Para tanto, e pensando nas condições de dependência e prematuridade que caracterizam constitutivamente o ser humano, são necessários três elementos para a fundação deste sujeito: *o corpo* – é preciso um corpo para que haja um sujeito, corpo que será acalentado, cuidado, vestido, alimentado, porém não se trata de um corpo apenas em sua materialidade, mas de *um corpo imaginado*, transvestido de imagens supostas e antecipadas pelo casal parental e a partir das quais os pais podem investir neste corpo, imaginando antecipadamente possibilidades futuras para esse filho, como por exemplo: será uma “bailarina”, um “jogador de futebol”, um “escritor”? Imagens essas, sustentadas pelo universo simbólico da linguagem que, por sua vez, caracteriza o que podemos nomear como o terceiro elemento, qual seja: *o corpo falado*, isto é, palavras desejanças que o casal parental inscreve na superfície do corpo desse filho e que traduzem o desejo dos pais em relação a esse pequeno ser, que poderá vir também a ser um sujeito de desejo.

Dito de outro modo, esses três elementos que podemos caracterizar como: materialidade do corpo, imagem do corpo e palavra inscrita no corpo, representam, respectivamente, as três instâncias analisadas na psicanálise, quais sejam: *o Real*, *o Imaginário* e *o Simbólico* – Instâncias essas, fundadas e sustentadas no universo simbólico da linguagem³. Linguagem que, por sua vez, antecede ao sujeito, na medida em que *é falado, imaginado e desejado* desde muito tempo antes de nascer e é precisamente da articulação desses três elementos que a criança captura traços, ou seja, significantes que irão representá-la como sujeito para outro significante.

Do percurso traçado até agora, podemos depreender dois importantes movimentos para a constituição de um sujeito: por um lado, o trabalho do casal parental oferecendo e emprestando significantes para a criança e, por outro, o trabalho da própria criança, que podemos traduzir como, primeiramente, de *captura* dos traços unários oferecidos pelo Outro, representado pelo casal parental, com conseqüente ancoragem desses traços sobre a superfície de seu corpo; num segundo momento, o de *fabricação* das imagens que a representem, ou seja, a fabricação mítica do si mesma; e, finalmente, o trabalho de *mostração*, ou seja, da *representação* do si mesma e, portanto, do dar-se a ver ao outro.

Neste artigo trago, para efeito de discussão e análise, especificamente o terceiro momento relativo a constituição do sujeito, que trata das representações do si mesmo e das formas de dar-se a ver ao outro, tendo como pano de fundo a construção de um lugar de enunciação. Esse momento diz respeito particularmente ao campo da educação, na medida em que aí trabalha-se com representações e, portanto, com imagens em seu produto final.

Dos gregos: sobre o ouvido e o olho

Recorrer a historiadores gregos para buscar um entendimento do processo enunciativo e a partir daí traçar alguns paralelos com o processo enunciativo das crianças, parece-me um bom recurso na medida em que, tanto o trabalho dos historiadores quanto o das crianças, vai na direção da construção ou fabricação mítica e ficcional de formas de representações do outro e de si mesma. Entre os gregos, podemos perceber esse processo enunciativo pela forma peculiar de utilização das figuras e lendas mitológicas; com as crianças, podemos percebê-lo através do deslizamento do processo metáforo-metonímico que assume o grafismo como condição discursiva, especialmente nas passagens do traço inicial em forma de garatuja ao desenho e mais tarde, à letra, entendida como traço que diz da construção ficcional do si mesmo.

Nesse processo, ocorrem dois movimentos: por um lado, o trabalho do autor em produzir um discurso no qual possa reconhecer-se representado, discurso que escrito e endereçado necessita ser lido; por outro, o trabalho do leitor que, para ler o dizer do autor, necessita supor nele um saber tal que possibilite uma leitura. Suposição que funda um lugar enunciativo.

É o trabalho que Hartog se propõe, no livro intitulado *O espelho de Heródoto*, onde trata das formas de representações do outro, analisando através da retórica da alteridade as condições e possibilidades de enunciação dadas a um sujeito. Enunciação, portanto, entendida como uma das formas de representação a partir da qual um sujeito dá-se a ver ao outro através de seu dizer, dizer esse que, por sua vez, deve ser escutado, lido e suposto pelo outro. Tal é a condição da alteridade: supor um saber no outro para que possa escutar e ler o seu dizer.

Para tal análise, Hartog toma como modelo produções narrativas como as de Heródoto, o historiador das Guerras Médicas e Tucídides, o historiador da Guerra do Peloponeso, onde um narrador contava a história a partir do que *via* e *ouvia*, e o outro a partir do que *via*, respectivamente. A relação é estabelecida de forma comparativa por Hartog, a partir dos procedimentos e movimentos enunciativos utilizados pelos referidos historiadores, para construírem uma versão crível da história para os leitores. A aposta, se é que podemos dizer dessa forma, acontece sobre uma verdade relativa ao *ouvido* e ao *olho*. Ou seja, para Heródoto a verdade estava no que se via e ouvia, enquanto que para Tucídides, a verdade estava no que se via.

A ênfase na obra é dada especialmente sobre o estilo narrativo de Heródoto, que, na condição de autor e escolhendo *contar* a história, estabelece um movimento narrativo, intercalando sempre as figuras do *eu* e do *ele*, situando a narrativa numa constante dialética de presença e ausência, onde ele, o historiador, encontra-se sempre na condição de ausente.

Ausente, mas como um *histor*, fazendo-se ao mesmo tempo testemunha ocular, juiz, investigador e mestre da palavra: “aquele que, formulando o julgamento ‘mais reto’, porá fim à querela somente por sua palavra” (1999, p. 23). O historiador atesta, dessa forma, a veracidade da *historie*, que, segundo Hartog, não se trata somente de “uma operação que, do ver, extrai o saber, mas principalmente um procedimento lingüístico que, em certos casos, consegue fazer ver” (idem, p. 24). Através da *historie* Heródoto preocupava-se em não permitir o apagamento da história dos homens, testemunhando o relato da história através de discursos outros, aos quais “fazia ver” a história por ele “vista” e “ouvida”.

Tucídides, por sua vez, escolhendo *escrever* a história, apresenta-a como *ktêma*, isto é, como patrimônio para sempre, na medida em que, para ele, havia uma supremacia do olho sobre o ouvido, portanto, a história “vista” era mais verdadeira que a história “ouvida”.

De *historie* para inscrição, do *kléos* (glória imortal) para *ktêma*, há um deslocamento importante que se dá entre o ouvir e o ver, entre o dizer e o escrever. Deslocamento que fala da posição e do lugar do sujeito na enunciação, entendida como uma retórica da alteridade. Alteridade esta que, tal como nos diz Hartog, trata-se de uma “operação de tradução: visa transportar o outro ao mesmo (*tradere*), constituindo uma espécie de *transportador da diferença*” (idem, p. 251), que podemos entender como um espaço de diferença entre si mesmo e o outro. Alteridade parece ser uma condição que existe não apenas na produção do autor, mas também na função do leitor, ou seja, poder supor um saber no outro para poder ler o seu dizer.

Esses deslocamentos ou movimentos, assinalados por Hartog na análise de Heródoto e Tucídides, nos permitem refletir sobre os lugares colocados em questão tanto na escrita quanto na leitura. Neste sentido, podemos afirmar que toda escrita, para ser produzida, supõe antecipadamente um leitor. Ou seja, quando escrevemos endereçamos esse escrito a um leitor suposto e imaginado. Portanto, não escrevemos para qualquer um. Da mesma forma que, ao ler, designamos um lugar enunciativo para o escritor, por isso, não é todo o escrito que nos é compreensível. Tal é a retórica da alteridade proposta tanto na operação da tradução, que fala da tradução de um desejo e de sua apresentação no ato da escrita, quanto na função do leitor, que supõe a posição desejante e discursiva no ato da leitura.

Sobre uma retórica da alteridade

A partir das questões suscitadas até aqui, como compreender a retórica da alteridade em ação no texto, especialmente quando se trata de ler o “dizer” da criança, se, para tanto, é preciso supor nela um saber? Faço esse assinalamento, pois justamente trata-se de um momento do desenvolvimento, no qual a criança

ainda necessita de um certo “empréstimo” de significantes que vêm carregados de marcas enunciativas do outro semelhante, os representantes das funções parentais. Sendo assim, vive uma espécie de amálgama com o desejo do outro semelhante e em pleno processo de construção de um espaço de diferença entre si mesmo e o outro. Trata-se, pois, de designar uma função de “autoria” à criança ou de um movimento fundante da condição de autor? Retornando à posição do adulto, relativo à compreensão da retórica da alteridade em ação no texto, para descobri-lo, Hartog esclarece por um lado, o modo de realização da leitura, através de, fundamentalmente, a identificação e análise do que considera como quatro operações: *eu vi, eu ouvi, eu digo, eu escrevo*. Por outro lado, destaca o modo de entendimento da forma como se desenvolve a narrativa, iniciada sempre pelas marcas enunciativas identificadas pelo interrogante: *quem fala, a quem e como?*

Segundo Hartog, a narrativa não tem o seu sentido dado numa linearidade, com começo, meio e fim, mas ao contrário, é composta de diferentes níveis e processos assinalados pelas “marcas de enunciação” (idem, p. 228) e é, precisamente, essa dimensão vertical conferida ao texto que permitirá analisar a questão do efeito do texto. Sendo assim, no caso da criança, talvez se possa pensar que o leitor do texto infantil possa oferecer como “empréstimo”, o descolamento necessário para promover a separação e a diferença em relação ao outro, gerando e possibilitando o processo de apropriação da autoria por parte da criança. E, especificamente no caso da escola, penso que a função do leitor, representada na figura do professor, seja fundamental neste momento do desenvolvimento da criança, não apenas para possibilitar ou promover o processo de construção de uma autoria, de um “dar-se a ver” ao outro⁴, mas também de sustentá-lo.

Retornando às produções narrativas de Heródoto e Tucídides, é interessante pensar que, por mais que houvesse a defesa por uma primazia do olho ou do ouvido, da parte dos narradores, fazia-se necessário um certo deslizamento, qual seja: se por um lado Heródoto *contava* as histórias que ouvia, ele precisava, por vezes, *ler* as histórias escritas por outros, tanto quanto necessitava *escrever* suas histórias para impedir seu apagamento. Tucídides, por outro lado, *escrevia* as histórias que via, mas também necessitava *ouvir* histórias para poder contá-las.

A título de um pequeno recorte teórico, podemos pensar que se trata aí, precisamente, de uma das diferenças entre o adulto e a criança: enquanto o pequeno sujeito, ainda em fase de construção de uma imagem de si, necessita do outro semelhante para promover, sustentar e responsabilizar-se por suas construções e produções, o adulto, teoricamente com uma imagem de si já construída, tem (ou poderia ter) condições de buscar seus recursos e responsabilizar-se por suas escolhas. Saliento a expressão *teoricamente*, pois sabemos que, por mais que pretendemos ilusoriamente sermos seres independentes e autônomos, somos sujeitos barrados, castrados e em falta simbólica e constitutiva; sendo

assim, somos sempre subordinados às relações especulares e imaginárias – o que, por outro lado, nos permite ressignificar constantemente nossa imagem, mesmo já na condição de adultos. A diferença reside, pois, no processo de responsabilização.

Retornando a Heródoto e Tucídides constatamos, em suas narrativas, um movimento pendular importante entre o ouvido e o olho, no trabalho do *fazer-criar* e *fazer-ver* do narrador ao leitor. Movimento que caracteriza o processo enunciativo de um sujeito que, possibilitado por sua condição de alteridade frente ao outro, permite ao narrador trazer outros discursos, saberes e figuras para compor o texto. Pensando na relação de primazia entre olho e ouvido, existente no texto de Hartog, deparei-me com um texto de Balbo, no qual a relação se dá do ouvido ao olho, quando afirma que “a acústica predetermina e condiciona então toda a representação, compreendida como visual, tátil e acústica: o ouvido, o olho e a mão são por conseguinte três sentidos interessados pela escritura e sua leitura, atividades que necessitam de todos os três” (1991, p. 55). Para esse autor, a criação da imagem é determinada pelo acústico, ou seja, para ele, há uma primazia do ouvido em relação ao olho.

No que interessa à minha reflexão, não se trata de estabelecermos uma primazia do ouvido ou do olho, senão que de analisar o quanto a função do olhar e da voz coabitam, oferecendo à criança instrumentos, ancoragem e sustentação necessárias para a constituição de um sistema de significância capaz de organizar a criança em suas produções e “autorizá-la” a ocupar um lugar de autor.

Nesse momento, gostaria de salientar outro aspecto que julgo interessante nessa recorrência aos historiadores gregos, especialmente na figura do *mythos*: refiro-me aqui à mentira, cuja função é, por um lado, *fazer-criar* e, por outro, produzir e fazer proliferar as narrativas. Segundo Hartog, justamente o que produz encantamento e prazer no fato relatado, é a presença do *mythôdes*, o que justifica ao narrador valer-se de um discurso mítico como fonte organizadora do prazer.

O interessante dessa questão, está na criação de um paralelo em relação à criança, pois esta vive num mundo de faz-de-conta, o mundo do *mythôdes*, transitando em uma relação entre o olho e o ouvido, na medida em que necessita ser olhada e falada pelo outro tanto quanto necessita olhar e falar ao outro de si.

Nesse sentido, ao escrever ou desenhar, a criança representa no traço, um universo mítico e ficcional, cujas significações podem ser decifradas, caso o leitor não se imbuir pretensiosamente de uma capacidade de interpretar a escritura da criança apenas no nível da imaginação – anulando o saber dessa criança –, tornando-se ele próprio, o leitor, aléxico a essa escritura.

Fazendo-se aléxico, a leitura acontecerá apenas no nível do conteúdo manifesto, ou seja, leitura de uma imagem restrita ao universo do “dito”, do enunciado, e não do “dizer”, da enunciação. E, nesse sentido, a escrita e a letra permanecem circunscritas a um campo sígnico e unívoco, como um produto final e aca-

bado, campo do qual o sujeito e seu desejo estão excluídos. É o risco a que estão sujeitas as crianças na escola, caso o professor constituir-se como um aléxico, restringindo sua leitura somente no nível dos enunciados, como se o único ordenador do pensamento e da capacidade dissertativa da criança fosse determinado apenas por suas condições de construção de estruturas cognitivas, excluindo-se, nesta perspectiva, todo o campo das significações e do desejo.

Nesta altura da discussão, pergunto: não se trataria, esta análise, de uma confirmação de que, no campo específico da epistemologia genética piagetiana, não há sujeito⁵? Em outras palavras, de que no campo dos conhecimentos, de acordo com as idéias piagetianas, haveria uma forclusão do sujeito desejante, sendo o único determinante os níveis de construção de suas estruturas cognitivas?

Educação, representação e enunciação: uma articulação é possível?

O efeito do texto, ao qual me referia anteriormente, se dá na leitura das “marcas de enunciação” e, conseqüentemente, é na enunciação que o sujeito se dá a ver. Nessa direção, que outros discursos podem se fazer presentes na produção de uma criança? A quem fala ou escreve uma criança? Quais são as marcas enunciativas que a criança produz no texto que se pretende seu? E mais, que efeitos o texto produz na criança – ao ver reproduzido na folha um traço realizado por ela mesma?

Essas perguntas, no mínimo, antecipam a direção de uma possibilidade de resposta à formulação do título: a articulação entre educação, representação e enunciação estará numa relação direta com a posição ética a partir da qual o professor situa seu aluno: apenas como um ser pensante ou como um sujeito pensante e desejante⁶? Em outras palavras, o que representa para esse professor a “criança-aluno”: o aluno apenas pensa ou pensa porque tem o desejo de saber?

No caso da segunda opção, o que se leva em conta é que, num simples traço da letra há um dizer. Ou seja, há um sujeito que pôde construir um saber sobre si; e sobre esse saber tem algo a dizer, dando-se a ver ao outro. No momento em que *traça*⁷, na superfície da folha de papel, uma letra, um traço, o sujeito marca ali algo da sua história, do seu trabalho de fabricação mítica e ficcional do si mesmo, de uma imagem de si, a partir dos traços unários inscritos primordialmente sobre a superfície de seu corpo. De outro modo, o sujeito inscreve sobre a superfície da folha de papel, traços que o representam e que ele oferece ao outro para serem lidos (ou para *ser lido*⁸).

Pensar nesse trabalho de fabricação mítica e ficcional do si mesmo representado no traço, é tomar o traço a partir uma função de specularidade assintótica

ao sujeito, ao autor do traço, caracterizando-o como uma diferença estabelecida entre o desejo da criança e a demanda do outro. O traço entendido como inscrição da diferença e, ao mesmo tempo, fabricação e transcrição da alteridade. Um saber suposto e inscrito no olhar desejante e libidinizante do outro, do qual a criança necessita apropriar-se, num primeiro momento, para *a posteriori*, reinscrevê-lo e enunciá-lo como próprio.

Tomando de empréstimo as palavras de Balbo (1996)⁹, e adaptando-as aos meus interesses, pergunto: *serei boa leitora dos desenhos ou narrativas criadas e apresentadas pelas crianças?*

Seguindo essa linha de raciocínio, o que afinal representam a letra ou o traço gráfico, na historicização e na constituição do sujeito?

Pensar que o sujeito é constituído no universo simbólico da linguagem e que a escrita é, como nos diz Lacan no seminário 20, “um traço onde se lê um efeito de linguagem” (p. 164), permite entender a escrita ou a representação gráfica como produto da posição desse sujeito frente ao desejo e ao olhar do Outro.

Para dizer de outra forma, farei uso da figura assíntota, aquela que parte de um ponto e retorna sobre si – como num movimento de torção – para pensar o traço como uma imagem que antecipa, nesse movimento de retorno, algo da imagem do si mesmo.

Traço que, por um lado e na condição de imagem metafórica do si mesmo, permite ao sujeito dar-se a ver ao outro, ao mesmo tempo em que assinala um certo distanciamento do outro, através da apropriação de um espaço simbólico de diferença, traduzida como tal a partir da semelhança constitutiva e primordial entre o sujeito e aqueles que exercem para ele as funções parentais. Por outro lado, esse traço representa o movimento de historicização e de identificações do sujeito, através da fabricação inicial de marcas realizadas e inscritas pelo outro no corpo do bebê.

Marcas essas que, por sua vez, delimitam espaços e circunscrevem zonas diferentes de investimento do outro, e que se constituirão nos primeiros objetos-referências com os quais o pequeno sujeito irá trabalhar na direção de reinventar sentidos possíveis para um reconhecimento de si. Marcas que podemos identificar como a voz que, representada pelo grito do bebê ou pelo chamado materno, cava o buraco do ouvido que, no tempo de espera, se faz escuta; marcas como a carícia que, representada pelo aconchego ou pelos cuidados higiênicos, cavam no corpo buracos de diferenças que no tempo do prazer, do desconforto e da fragmentação, produzem no outro surpresa pelas proezas conquistadas, estranhamento pelas diferenças fabricadas e encantamento pelos êxitos alcançados; marcas que traduzidas em palavras escutadas pelo outro, ao longo do tempo, podem ser transcritas na forma de letras para serem lidas pelo outro:

palavra inscrita <> *palavra* < > *palavra lida.*

 proferida
 escutada

Nesse sentido – e seguindo Lacan no texto em que diz que a função do que se lê é *reler-se* (1985, p. 39) –, ao escrever ou desenhar o sujeito vê a si mesmo representado na produção gráfica. Penso que os momentos de produção gráfica podem constituir-se, metaforicamente, em tempos de reatualizações da função do espelho, em que o grafismo trata da produção e da criação de imagens que, inseridas num sistema de significância e lidas em uma série ou cadeia metonímica, podem exercer uma função especular de reconhecimento do si mesmo. A imagem criada a partir dos traços, devolve ao sujeito a mensagem que recebeu de forma invertida do Outro. Ou seja, é pensar que ao produzir graficamente, o sujeito vê a si mesmo e, portanto, dá a ver ao outro a representação de uma imagem que tem de si.

Nessa direção, Enriquez (1999), em seu texto, *Nas encruzilhadas do ódio*, aborda as questões relativas à criação de formas ou fabricação de imagens como contendoras do que classifica como “hemorragia psíquica e pulsional¹⁰”, por onde escorreria toda a energia libidinal do sujeito. A autora assinala uma certa exigência de figurabilidade, de formatação da angústia como um processo de defesa contra a própria angústia. Isso que Enriquez denomina, então, como *escritura representativa*, entendo como um processo criador de uma ancoragem entre o corpo e a letra, através do ato da escrita realizado por um gesto da mão.

Para essa autora, o ato de escrita faz passar traço e representação para o psiquismo, constituindo-se num trabalho psíquico de fixação, constitutivo de traços mnêmicos. Segundo ela, “toda formatação é, aliás, o primeiro momento necessário para a constituição de uma posição subjetiva em um processo de identificação e de historicização” (1999, p. 169). Mais adiante ela afirma que “[...] a *escritura representativa*, inscrevendo a palavra, cria a imagem, presentifica a coisa e sua representação. Parece que aqui não se passa da imagem de coisa à imagem de palavra, mas que, pela palavra, reencontra-se a coisa: a coisa corporal e a coisa do mundo (idem, p.176).

A partir daí, podemos pensar no efeito da escrita ou do desenho como possibilitadores ou obstaculizadores para um sujeito, naquilo que de sua imagem já está constituído ou que está por ser reconstruído do si mesmo. Digo reconstruído, levando em conta que, se o traço representa de certa forma o sujeito, ele pode, também, servir a esse sujeito como suporte, como referência na condição de imagem especular que, assintoticamente e sob o reconhecimento e sustentação do olhar e do desejo do Outro – através de um trabalho mimético de reconstrução e reinvenção de sentidos – possibilita ao sujeito o reconhecimento e a reconstrução de traços do si mesmo.

Não é à toa que as crianças, em seus momentos iniciais de alfabetização, necessitam transvestir as letras com caras e bocas, com vida e sentido, humanizando-as na tentativa mimética de poder criar traços identitários, passíveis de reconhecimento, tecendo uma ancoragem do corpo às letras, já que o corpo foi a superfície inicial de inscrições de letras – letras simbólicas marcadas pelo Outro – através de seus representantes reais, os cuidadores iniciais do bebê.

Retomando algumas figuras propostas por Hartog, ao grafitar, a criança assume a condição de um *agrimensor*, avaliando e mensurando tanto as medidas relativas aos espaços geográficos e físicos, quanto aquelas relativas ao tempo transcorrido entre os fatos e acontecimentos. A função da criança, na condição de autor, é a de enviar as letras inscritas inicialmente em seu corpo, agora reinventadas e reescritas, para a superfície da folha de papel, numa tentativa metafórica de simbolização. Da condição de agrimensor, a criança é também *rapsodo*, agente de ligação, aquele que costura os espaços entre si, utilizando a linguagem como liame, isto é, como ponto de ligação entre o seu desejo e o olhar demandante do outro.

Imbuída dessa condição, a criança trabalha na direção de costurar as letras ou os sentidos das letras umas às outras para, ao final, ver seu dizer sendo lido e reconhecido pelo outro. Se o prazer do agrimensor está em proferir que as mensurações são realizadas por ele, o prazer da criança está em ver-se reconhecida pelo outro em suas produções.

Portanto, a questão é pensar na produção, seja ela gráfica ou pictórica, como função assintótica ao sujeito. Nesse sentido, é interessante observarmos as reações de júbilo, surpresa e encantamento de uma criança frente a suas produções exitosas, como também, as reações de medo, angústia e de um sentimento de *mortificação humilhante*¹¹ diante de seus supostos fracassos ou confrontamentos com o *não-saber*. Sentimento esse que pode comprometer e obstaculizar, efetivamente, a produção da criança na ordem de um *não-saber* escrever, ler ou desenhar, caracterizando os tão conhecidos *problemas de aprendizagem*. Tratar-se-ia aqui, na questão da aprendizagem, de *aprender sobre o que o outro deseja de mim, para poder representar-me na escrita e deixar-me ser lido/visto pelo outro?*

Do mito: outras inscrições

Especificamente na relação ensino-aprendizagem, a posição do outro – o professor – parece ser a de possibilitar ou mesmo garantir a realização de um movimento pulsional, assintótico à criança, enquanto que a posição da criança parece ser a de um criador/autor de uma representação possível do si mesmo, sustentada pelo desejo do Outro. Mas, para além das posições professor-aluno que estou analisando neste momento, trata-se de pensar nas posições discursivas

oferecidas pelo outro, e ocupadas pela criança em direção à fabricação de uma representação possível do si mesmo através do grafismo.

Sendo assim, no texto desenhado ou escrito, a criança assume várias posições discursivas, inserindo-se na história como o personagem principal, tanto na condição de agrimensur quanto de rapsodo e, nessa fabricação de lugares e nomes, o que está em jogo é algo da ordem de uma recriação, de uma reinvenção mítica e ficcional do si mesmo. Fabricação que transita não apenas nas medidas espaciais, senão que também temporais, como bem o demonstra a composição de Chico Buarque e Sivuca, intitulada *João e Maria*, cujos fragmentos dizem assim:

...agora eu era o herói e o meu cavalo só falava inglês...

...agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz...

...finja que agora eu era o seu brinquedo...

...agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim...

A criança, no papel do narrador, pode transitar com muita mobilidade não apenas entre as marcas enunciativas, figurando-se como eu, tu, ele, nós, como também por entre os tempos passado, presente e futuro, condensados todos no tempo de existência da criança. Trata-se de uma produção discursiva que representa, através do *mythôdes*, o trabalho de simbolização das perdas do que lhe é conhecido, relativo ao seu universo infantil, rumo a um futuro e desconhecido universo adulto, antecipado no tempo presente e que por isso produz angústia, ao mesmo tempo que expectativas, frente ao que a espera (ou esperam dela). E nesse movimento entra a função do professor, agenciando e engendrando as condições necessárias para a ocupação pela criança, dessas várias posições discursivas.

Dizendo de outra forma, é interessante pensar na mão, no lápis, na folha e no próprio traço, por um lado como instrumentos e, por outro, como continentes necessários à fabricação de uma borda, de um limite entre o interno e o externo, entre o eu e o outro, servindo o ato da escrita para a fabricação de imagens ou *criação de formas*. O processo de escrita, como diz Enriquez, trata-se de uma reinvenção e recriação de sentidos possíveis, nos quais o sujeito pode reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro.

Neste trabalho de *formatação*, ou podemos dizer, de *representação*, o traço sustentado pelo olhar e pela voz do outro representa, num primeiro momento, um prolongamento do próprio corpo da criança, inscrevendo-se num movimento pulsional e inicial de autocentração, para posteriormente imprimir um movimento de descentração absolutamente necessário, possibilitando ao narrador uma mobilidade e uso das marcas enunciativas. São marcas que falam de si, para deslocar-se no texto criando, como efeito, o que Hartog assinala como sendo a função do texto traduzida pela possibilidade de “[...] ‘sair’ do texto para reencon-

trar as lutas reais” (idem, p. 318). É pensar em um movimento de entrada no texto como um amálgama, para a posterior saída dele, olhando-o de fora, de uma outra forma.

Voltando ao texto de Hartog, especialmente em relação a figuras por ele apresentadas para analisar o processo de enunciação, destaco alguns fragmentos para traçar um paralelo entre essas figuras e a posição da criança confrontada a um modo de representação de si, através de sua produção gráfica.

Utilizando primeiramente a figura da *diferença*, o autor assinala: “dizer o outro é enunciá-lo como diferente” (1999, p. 229). Entretanto, essa enunciação só é possível, segundo ele, a partir de dois termos, ou seja, de uma relação entre “a” e “b”. A *diferença* passa a ser significativa, no momento em que é captada no sistema na língua e da escrita ao poder ser falada ou transcrita. Trata-se de inscrever o mundo que se conta no mundo em que se conta, ou seja, trata-se de um problema de tradução, em que o narrador aponta e traduz a diferença, tomando a segunda figura, que o autor chama de *inversão*, em que a alteridade se transcreve como um antipróprio, como uma maneira de transcrever e conferir visibilidade à alteridade. *Inversão*, é uma “ficção que faz ver e que faz compreender: trata-se de uma das figuras que concorrem para a elaboração de uma representação do mundo” (idem, p. 231).

A terceira figura designada como *comparação* é, segundo Hartog, “[...] uma maneira de reunir o mundo que se conta e o mundo em que se conta, passando de um ao outro..., no entanto, para que a *comparação* tenha efeito, convém que o segundo termo pertença ao saber compartilhado pelas pessoas a quem se dirige o viajante” (idem, p. 240). Caso a *comparação* refira-se a mudanças de registros, pode dar-se por transposição, aproximação ou transferência, construindo possibilidades de fabricação de novos paralelos, em que o narrador dá mostras de seu saber ao leitor, ao mesmo tempo que libera os ouvintes ou leitores para que eles próprios construam paralelos ainda mais satisfatórios. Leve-se em conta que paralelos são ficções que fazem crer ao leitor como se ele estivesse lá, porém dando a ver outra coisa.

Segundo o autor, “[...] o paralelo repousa sobre o jogo de quatro termos, associados dois a dois: *a* é para *b* o que *c* é para *d*. Dito de outro modo, a comparação, tomando emprestada a fórmula da *analogia*, faz-se, se posso assim dizer, visão analógica” (idem, p. 244). A *analogia* representa a quarta figura dos procedimentos narrativos, na direção da construção de um conhecimento. Portanto, tecida do mundo em que se conta, a comparação faz ver, passando daquilo que se vê ao que não se vê, do conhecido ao desconhecido, do manifesto ao escondido.

Dois pontos me parecem importantes de salientar: por um lado, podemos perceber, tanto por meio das ficções que fazem ver, quanto das ficções que fazem crer, a extensa mobilidade que apenas o narrador principal possui, sendo ele a figura central do texto. O narrador é o que “conhece os espaços e sabe os

nomes” (ibidem, p. 346). Pode dispor, portanto, das marcas enunciativas para ocupar todas as posições discursivas na direção do *fazer-crer* e *fazer-ver* ao leitor. Por outro, penso que é precisamente esse o trabalho que as crianças se impõem na fabricação de uma versão do si mesma, comparando seu universo ao do adulto, buscando analogias e ao mesmo tempo tecendo diferenças; invertendo papéis ou transvestindo-se de todos os personagens: ora como o herói, ora como bandido, atribuindo-se licença e poder sobre a vida e morte de si e dos outros, num constante jogo de faz-de-conta, transitando pelas instâncias do real, do simbólico e do imaginário. Ou seja, trabalho de fabricar uma imagem de si mesma, uma representação possível do si mesmo, constituindo suas marcas de enunciação para fazer-se crer, sendo reconhecida e dando-se a ver ao outro. Acredito caracterizarem-se essas por questões fundamentais para serem melhor pensadas e discutidas, especialmente no campo da Educação, no que diz respeito à função e ao papel do professor nesse processo.

Lanço aqui o seguinte questionamento: o quanto nos deixamos *fazer-ver* ou *fazer-crer* pela criança, reconhecendo em sua produção formas de representação de um saber que lhe é próprio?

Poder ler as marcas significantes implicitamente inscritas no texto de uma criança é possibilitar à ela um reconhecimento de si e a possibilidade de não parar de nele se escrever.

Trata-se, pois, seguindo Lacan no seminário 20, “de saber o quê, num discurso, se produz por efeito da escrita” (1985, p. 47), ou ainda, trata-se de pensar uma forma de subjetivação a partir de uma forma de representação de si que deixa marca: a marca *da* letra *na* letra – a letra de si.

Notas

1. “Sobre assinalado” no sentido de assinalado duas vezes: um, com a marca real do lápis na folha do papel, e, outro, com a marca simbólica do si mesmo, no momento da execução da marca do lápis. Ou seja, o traço que identifica o seu autor.
2. “Grande Outro” e “pequeno outro” tratam-se de categorias instituídas pelo campo psicanalítico freudo-lacaniano. Sendo assim, *Outro* representa a *instância da cultura* e, conseqüentemente, o universo simbólico a partir do qual um sujeito é constituído; *pequeno outro* ou *outros semelhantes* – que podem ser pais, professores, irmãos, amigos, etc.– são os *representantes reais* do Outro. A letra “o”, escrita em maiúsculo ou minúsculo assinala essa diferença.
3. Levando-se em conta a carga semântica das palavras, é preciso esclarecer que a *linguagem* a qual se refere a psicanálise, aponta para a instância da cultura, universo simbólico que funda e ordena o humano como ser desejante, diferentemente da *linguagem* enquanto instrumento de fala ou escrita, da qual se ocupam a lingüística, a fonoaudiologia e outros.
4. Pequeno outro, na condição de representante do Outro.

5. Referência ao texto de Alfredo Jerusalinsky, intitulado *A Psicanálise e Piaget*, no qual analisa a relação entre o desejo e a construção do conhecimento, a partir das perspectivas freudo-lacaniana e da epistemologia genética piagetiana.
6. Com a expressão “ser pensante”, entro num campo epistemológico exclusivamente cognitivista, que não se interessa em analisar o campo do inconsciente psíquico, ou mesmo o “desejo” do sujeito; enquanto que a expressão “sujeito desejante” incorpora uma categoria fundamental da psicanálise freudo-lacaniana, na qual um ser humano só é sujeito porque pode vir a desejar e, sendo assim, só aprende porque “deseja”. Entretanto, neste artigo não serão aprofundados esses conceitos, que podem ser encontrados na extensão da obra do psicanalista francês Jacques Lacan.
7. Estou utilizando o verbo *traçar* em dois sentidos: por um lado, no sentido popular de incorporação e apropriação, uma vez que a criança incorpora sentidos da letra para poder fazer uso dela e por outro, no sentido literal de realizar um traço, uma marca sobre a folha.
8. Trata-se de uma referência ao texto de Bergés e Balbo, intitulado *Escrevo para ser lido*, no qual os autores analisam a condição da escrita sustentada pela suposição de um leitor, ou seja, toda escrita tem um endereçamento.
9. Neste texto, o autor analisa, entre outras coisas, a possibilidade do leitor ler – nos desenhos e nas letras escritas pela criança – algo do saber e do desejo dessa criança. Possibilidade esta de ler, para além da letra, o que de simbólico e representivo essa letra carrega.
10. Saliento tratar-se essa de uma expressão de Henriquez, da qual faço um uso simplesmente metafórico para designar um certo transbordamento libidinal cuja contenção ficaria a cargo das imagens.
11. Expressão assinalada por Ricardo Rodolfo, 1999, p. 23.

Referências Bibliográficas

- BALBO, Gabriel. Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos – Acerca do desenho e de sua leitura prévia para interpretá-lo. In: Angela B. do Rio Teixeira (Org). *O mundo, a gente traça – Considerações acerca do desenho infantil*. Ba: Ágalma, vol.1, nº 7, 1996.
- BERGÉS, Jean; BALBO, Gabriel. *Escrevo para ser lido*. In: *A Criança e a Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ENRIQUEZ, Micheline. *Nas Encruzilhadas do ódio – paranóia – masoquismo – apatia*. São Paulo: Escuta, 1999.
- HARTOG, François. *O Espelho de Heródoto – ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- JERUSALINSKY, Alfredo. *A Psicanálise e Piaget*. In: *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- LACAN, Jacques. *O Seminário: livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

RODULFO, Ricardo. *Dibujos fuera del papel – De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Maira Fabiana Brauner é psicomotricista, presidente da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade – em Porto Alegre –, professora universitária e doutora em Educação pela UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua Casemiro de Abreu, 462/203
90.420-000 – Porto Alegre – RS
mfbrauner@terra.com.br