

MARIA FRANCISCA LIER-DEVITTO
LÚCIA ARANTES
(ORGANIZADORAS)

FACES DA ESCRITA
LINGUAGEM, CLÍNICA, ESCOLA



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Faces da escrita : linguagem, clínica, escola / Maria Francisca Lier-Devitto, Lúcia Arantes (organizadoras). -- Campinas, SP : Mercado de Letras, 2011.

Apoio institucional: FAPESP

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-7591-178-5

1. Escrita 2. Fonoaudiologia 3. Língua e linguagem 4. Linguística 5. Pedagogia
6. Psicanálise 7. Psicologia 8. Simpósio DERD/C/PUCSP : Escrita (4. : 2008 :
São Paulo, SP) | Lier-Devitto, Maria Francisca, II. Arantes, Lúcia.

11-06008

CDD-410

Índice para catálogo sistemático:

1. Escrita : Linguagem, clínica, escola : Simpósios 410

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
Preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS EDIÇÕES E LIVRARIA LTDA.

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514

CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

JUNHO/2011

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<i>Maria Francisca Lier-DeVitto e Lúcia Arantes</i>	
Parte I: CRIANÇA E ESCRITA	
A HISTÓRIA DA ESCRITA E A APRENDIZAGEM DE CADA CRIANÇA	17
<i>Gérard Pommier</i>	
O BRINCAR COMO OPERAÇÃO DE ESCRITA	33
<i>Ângela Vorcaro e Viviane Veras</i>	
Parte II: A ESCRITA NA CLÍNICA	
PROBLEMAS CLÍNICOS DA ESCRITA	53
<i>Gérard Pommier</i>	
ESCRITA E LETRA NA PSICANÁLISE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	75
<i>Sônia Borges</i>	
O BRINCAR COMO ESCRITA DO INCONSCIENTE	83
<i>Sandra Pavone</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERPRETAÇÃO DE ESCRITAS SINTOMÁTICAS DE CRIANÇAS	95
<i>Maria Francisca Lier-DeVitto e Lourdes Andrade</i>	
EFEITOS DA ESCRITA NA CLÍNICA DE LINGUAGEM	117
<i>Lúcia Arantes e Suzana Carielo da Fonseca</i>	
Parte III: ESCREVER A CLÍNICA	
ESCREVER A CLÍNICA: DA NOVELA FAMILIAR AO NÓ, OU DO ROMANCE ATÉ A ESCRITA	143
<i>Dominique Fingerman</i>	

ESCREVER A CLÍNICA	151
<i>Maria Teresa Guimarães de Lemos</i>	
A TRANSMISSÃO SO-LETRADA	159
<i>Nina Virgínia de Araújo Leite</i>	
A CONSTRUÇÃO DO CASO CLÍNICO	167
<i>Christian Ingo Lenz Dunker</i>	
ESCRITA E FANTASMA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA	177
<i>Ana Costa</i>	

Parte IV: ESCOLA, ESCRITA E INCLUSÃO

TRÊS NOTAS E UM EPÍLOGO SOBRE ESCOLA, ESCRITA E INCLUSÃO	189
<i>Leandro de Lajonquière</i>	

EM TORNO DA INTERFACE E DOS INTERVALOS ENTRE A FALA E A ESCRITA	201
<i>Maria Fausta Cajayba Pereira de Castro</i>	
ALFABETIZAÇÃO, AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E TEXTO NA ESCOLA: ALGUMAS PALAVRAS PARA O PROFESSOR . . .	215
<i>Zelma R. Bosco</i>	

Parte V: ESCRITA E SURDEZ

ABORDAGEM DISCURSIVA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA: A ESCRITA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	233
<i>Clay Rienzo Balieiro e Maria Cecília Bonini Trenche</i>	
LETRAMENTOS E BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	247
<i>Sueli Fernandes</i>	
SENTA AQUI PARA VER HISTÓRIAS: LITERATURA SURDA . . .	259
<i>Lodenir Becker Karnopp</i>	
REFLEXÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS	271
<i>Maria Cristina da Cunha Pereira</i>	

TRÊS NOTAS E UM EPÍLOGO SOBRE ESCOLA, ESCRITA E INCLUSÃO

Leandro de Lajonquière¹

Nos últimos tempos, no Brasil – especialmente, mas não unicamente – começou a se afirmar que “toda educação escolar” devia ser “inclusiva”. Esse qualificativo veio à tona, primeiramente, no interior do debate em torno da recepção pelas escolas ditas regulares das crianças outrora encaminhadas às instituições de “educação especial”. A passada década dos 90 foi logo tomada pela ideia central, da famosa *Declaração de Salamanca*, de que as escolas deviam “incluir” os antes “excluídos” em nome de alguma – assim chamada – “deficiência” “metálica”, “cognitiva” e/ou “física”.

No entanto, com o passar dos anos, esse debate viu suas fronteiras serem expandidas. Ele acabou recuperando *a posteriori* outro debate, próprio dos anos 70, sobre o caráter “reprodutor” da escolarização das desigualdades sociais ou sociológicas. Nessa época, uma parte da reflexão pedagógica parecia acordar de uma ilusão, qual seja aquela sobre a potência da escola em suturar as diferenças produzidas pela distribuição desigual da renda nacional.² Assim, tendo se deparado, nos 70, com o fato

1. Universidade de São Paulo.

2. No entanto, cabe se perguntar se a universalização do processo de escolarização nos finais do século XIX e no início do XX tinha de fato por objetivo suturar as diferenças de classes. Talvez essa escola chamada republicana, nos países onde vingou durante décadas, tenha se dado assim mesma por objetivo tão só a criação de possibilidades de equacionar diferenças religiosas e linguístico-culturais, mas nunca o objetivo de suturar às de classes. Se assim for, então, a reflexão sócio-pedagógica dos 70 errou em parte na dosagem de sua crítica. Sobre o particular, consultar o meridiano texto de Maria Cecília Cortez

de a escola não poder *ipso facto* suturar as desigualdades econômico-sociais e, portanto, de estar sempre recriando, à sua maneira, os mecanismos de “segregação” ou “exclusão” societária, o debate pedagógico passou a “alargar” o mote da “escola inclusiva” dos 90: neste século XXI a escola deve se comportar, “inclusivamente”, com todas as crianças, apesar das diferenças sejam quais forem.

Hoje em dia, reconhece-se que a escola deve visar à “inclusão” explicitamente para não acabar de fato sendo excludente. Toda escola deve lutar contra uma espécie de tendência inerente à exclusão. O debate gira sobre as reformas a serem introduzidas na escola. As alterações preconizadas são as mais variadas: aumento, diminuição ou troca de conteúdos curriculares, atualizações didáticas, inovações metodológicas, personalização das avaliações, bem como adequações na dinâmica interpessoal e institucional, dentre outras possíveis. Não há consenso sobre a variedade, a intensidade, a ordem de importância ou o grau de combinação entre as mudanças. Mas, no final das contas, uma coisa é tida como certa: haveria uma “escola tradicional” a ser superada, pois aquilo que, justamente, a define como tal seria a sua natureza segregacionista dos “diferentes” pelas mais diversas razões.

Cabe observar que a cada tentativa de produzir alterações no *status quo* escolar, produz-se no *a posteriori* a existência de uma “escola tradicional”. Esse gesto não é privativo das pretendidas novas mudanças: ele se alastra na história adentro. A “tradicional” de plantão é sempre suposta responsável da situação que se diz pretender superar. A partir dos anos 70 começou a se pensar que havia uma escola tradicional reprodutora de desigualdades. Pretendia explicar-se o porquê de a criança oriunda de famílias pobres saía da escola sem estar alfabetizada, ficando à mercê da mesma pobreza da geração anterior. Mais ainda, a pobreza de origem era associada de forma pouco clara a uma “doença” chamada dislexia, causa suposta de uma alfabetização deficiente. A dislexia e sua etiologia, sua terapêutica, sua prevenção, etc. foram – e ainda são – objeto de inúmeros debates.

Christiano de Souza “À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas”.

Nesse sentido, à medida que os anos 80 finalizavam, instalou-se no Brasil a convicção de que a escola devia ser “ajustada” à nova “clientela” – curiosa nomenclatura pedagógica mais ou menos recente que deslocou aquela tradicional de “alunado” – que começava a chegar maciçamente, à diferença de antanho. Escolas foram rapidamente inauguradas com vistas à escolarização da quase totalidade das crianças. Agora entrariam aqueles “diferentes” que, sendo antes tão só uma minoria na escola, eram candidatos “naturais” a serem “excluídos” pelo mesmíssimo processo de escolarização.

No que tange, em particular, à alfabetização – peça chave da experiência escolar – instalou-se, assim, no campo pedagógico, a ideia de que “os pobres” no Brasil não aprendiam a ler e escrever porque de fato o ensino das letras não estava adequado à realidade espiritual dos mesmos. Conjeturava-se – e ainda conjetura-se – que os pobres “não aprendem” porque as escolas, além de veicularem uma série de conteúdos epistêmicos e culturais refratários à realidade dos mesmos, o fazem conforme uma lógica ou uma racionalidade também refratária ao modo de pensar dos pobres.

Dessa forma, um tão reacionário como tautológico raciocínio acabou se impondo nos espíritos pedagógicos: uns aprendem porque a escola veicula aquilo que já estaria dado a eles aprenderem, enquanto outros não aprendem aquilo que não é dado a eles aprenderem por serem assim mesmo como eles de fato são. Essa espécie de fosso psicossocial seria factível de ser diminuído, embora nunca possa desaparecer. Por conseguinte, aquilo a ser oferecido escolarmente deve ser “simples” e “instrumental” a ponto de ficar “adequado” tanto às formas mais simples da existência sociocultural, quanto às lógicas idiossincráticas de aprender na vida e na escola. Por outro lado, “algo” passou a ser sofisticado, estranho e rebuscado o suficiente como para “não ser para carentes e fracos” de espírito e bolso. Em suma, passou a ser “culto”.

O suposto “culto” passou logo também a ser tachado “elitista”, mas não a tautologia pedagógica que fabricou o fosso psicossocial. Mais ainda, o tão “culto” como estranho passou, por sua vez, a ser tão distante que nem as uvas da fábula de La Fontaine: para que fazer o esforço de apreendê-lo se é mais autêntico e especial ser assim mesmo como já se é! Esta conclusão é de fato uma novidade nacional consolidada nos anos 90.

No início do século XX, ao contrário, os pobres estavam convictos de que com esforço e dedicação é possível participar da desejada cultura “dada” aos poucos, pois embora não seja ruim – ou bom – ser assim, como se é, empenhar-se em ser diferente bem pode trazer uma novidade existencial que vale a pena ser vivida.

Assim fabricado o fosso psicos-socio-existencial entre uns e outros, o pretendido novo atributo inclusivo da escola não passa de mais uma miragem pedagógica. Quando a diferença é da ordem das essências, não há transformação alguma no seio do laço social. Por sinal, talvez a ilusão inclusiva seja um reverso necessário de um julgamento pedagógico essencialista e comunitário.

A escola parece ter chegado ao século XXI tomada num mal-entendido de pretensões incomensuráveis, por sua vez, alimentadoras de um frenesi avaliativo. Ou ela deve fabricar uma outra sociedade muito diferente daquela que deu luz às crianças de plantão; ou ela não é mais que do mesmo já dado no social e, portanto, não faz diferença nenhuma; ou a escola deve incluir a todos os supostos carentes de alguma coisa para que assim passem a conformar uma comunidade de diferentes sempre iguais a si mesmos. Em suma, parece haver “algo” incômodo entre escola e diferença.

No entanto, talvez devamos ser menos megalomaniacos em nossas pretensões e julgamentos. Talvez nossas pretensões sejam simples impossíveis lógicos do próprio desdobramento da diferença.

Talvez à moderna escola tradicional, que nasceu republicana e/ou nacional, não lhe tenham sido dados os poderes do divino “juízo final”. Talvez a educação escolar como dispositivo discursivo societário seja, simplesmente, capaz de instalar a possibilidade para um sujeito de viver uma experiência de transformação existencial sempre e quando se implique, paradoxalmente, no processo que se oferecerá a si próprio. Parece ser pouca potestade. Não muito mais que a do jogo do bilboquê?

* * *

Durante os anos escolares aprendemos um sem-número de coisas. Parte delas esquecemos alguns anos após ter deixado os bancos da escola. Às vezes, nem sequer isso, pois, simplesmente algumas horas ou minutos

depois de uma aula, o assunto em pauta perde-se no umbigo do campo da palavra e da linguagem. Isso parece obnubilar certos espíritos pedagógicos tomados no sonho do personagem de Jorge Luis Borges – *Funes el memorioso*. Entretanto, parece ser o aprendizado dos números e das letras uma outra coisa. Mais ainda, parece ser em particular a escrita coisa de um mundo indelével, pois não somos poucos os que, ao contrário, acabamos esquecendo como é que se fazia uma simples divisão.

O ensino das letras uma vez que “pega”, marca para sempre no cerne mesmo da vida psíquica. Até vovô, mesmo tendo feito até a quarta série nas primeiras décadas do século XX, mantém essa relação singular com a escrita que a escola soube oferecer. Talvez, só a demência senil para acabar com ela!

A escrita é posterior à fala, mas não por isso é uma derivação reduplicada daquela que é primeira no tempo. Por um lado, não se escreve como se fala – fato reconhecido hoje até pela quase totalidade dos estudos psicolinguísticos e pedagógicos. Por outro, não nos lembramos de quando começamos a falar uma língua chamada – curiosamente – materna. Porém, guardamos certas lembranças de nossa labuta, mais ou menos escolar, com as letras e a sua escrita. Em suma, há um *plus* na escrita.

A escrita abre a possibilidade de uma outra forma de se habitar o mundo, isto é, o campo da palavra e da linguagem. Mais ainda, poderia se dizer: instala a possibilidade de se habitar mundos diversos, pois a escrita implica numa outra relação consigo mesmo e com os outros. Há escritas e escritas, não apenas em se considerando a dimensão micro da vida de um sujeito com nome e sobrenome, mas também a história grande, aquela da dita humanidade.

O estudo de Gérard Pommier, intitulado *Naissance et renaissance de l'écriture*, lembra que a emergência da escrita implica numa relação ao sagrado, bem como em se tratando da escrita alfabética, em particular, numa relação à invenção do mesmíssimo monoteísmo. O monoteísmo do faraó Akhénaton, bem como o judaísmo mosaico, entranharam marcas singulares na história da escrita, nascida numa das dobras da diferença entre o sagrado e o profano. O colega francês recupera a tese freudiana sobre as raízes inconscientes da ideia de um deus único, estabelecendo um elo entre o recalçamento psíquico e a emergência inventiva da escrita

alfabética. Na sequência, a tese é também válida no que tange à relação com a escrita da criança nascida numa cultura já letrada, embora não possamos dizer mais com tanta soltura, como na época freudiana, que a ontogênese repita a filogênese.

Pommier demarca uma linha genética – embora não evolutiva – das escritas, via o desdobramento da operação de recalque psíquico, que afinca as suas raízes no trabalho onírico. A emergência da fala também implica no desdobramento do recalque, mas se trata uma outra linha genética que aquela tecida no nascimento e renascimento da escrita. Certa vez, lembrando *Totem e Tabu*, afirmei – sem muita ciência – que, enquanto a emergência de um sujeito na fala, no interior de uma língua, é isomórfica ao assassinato do tirano primevo; a escrita entranha o longo e incerto processo de se inventar um pai: operação necessariamente segunda, porém, não derivada da primeira, uma vez que ela implica em si mesma um *plus* – aquele mesmo da fabricação de uma novidade. Agora, após tomar conhecimento da tese de Pommier, creio ter mais clareza, embora não muita, sobre este assunto.

Foge aos limites destas notas desdobrarem a diversas implicações ou ressonâncias no interior da psicanálise, dos estudos antropológicos, filosóficos, bem como dos sociológicos dessa tese. No entanto, há uma coisa a ser sublinhada com simplicidade: a escrita afinca suas raízes na estruturação mesma da vida psíquica. A já consolidada psicopedagogia clínica ou, como prefiro chamar nos últimos tempos, a clínica do aprender, bem como as experiências em Educação Terapêutica de Maria Cristina Kupfer, não deixam dúvidas de que escrita e sujeito pressupõem-se mutuamente via recalque psíquico. Portanto, a escrita não é um simples epifenômeno cognitivo, resultado de um exercício mais ou menos regrado, como corriqueiramente se pensa no âmbito escolar. A escrita entranha mesmo um *plus*, uma diferencia psíquica, ou melhor, ela é uma dobra discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem e, portanto, releva a implicação do sujeito no desejo. Por sinal, retomando nossa afirmação anterior de que “há escritas e escritas”, bem podemos arriscar agora lançar ao rodeio esta pergunta: até que ponto Freud não “decidiu” encerrar uma vida dedicada a sua própria escrita com o *Moisés e a religião monoteísta*?

Quando uma criança nasce numa cultura já letrada, a escrita já está aí no cerne mesmo da vida cotidiana no campo da palavra e da linguagem. Isso faz às vezes de disposição constitucional para uma criança se aventurar na escrita. Se a escrita não “esperasse” pela criança, a história seria outra. Porém, o fato de a escrita já estar aí convoca à criança a deixar-se tomar por ela para, dessa forma, dar corpo ao seu renascimento, estendendo as fronteiras de um universo aberto uma e outra vez pela lógica do significante. Não há transmissão, no sentido de passagem, de nenhuma mensagem ou comunicação de uma informação de “como é que se escreve”. Se ainda assim queremos pensar nesses termos, podemos dizer que a criança tão somente recebe uma espécie de mensagem negativa: “lá” tem “algo” que reclama uma produção para, assim, as duas realidades – por um lado, a sujeição da criança à fala e, por outro, a escrita – entrarem em ressonância. A escrita adulta invoca o *não-alfabetizado* a deixar de ser tal. A criança acerta por acaso e, na sequência, recomeça “procurando” – sem saber – a razão para o sucesso. Assim, tece-se uma e outra vez o saber próprio da língua escrita sem nenhum recurso a uma instância metacognitiva – isto é, a escrita é um saber que não se sabe. Jogando com as palavras, dizemos que o processo releva uma instância infracognitiva – a escrita mesma do desdobramento do recalque psíquico.

* * *

Os velhos pedagogos de bigodes do final do século XIX reconheciam a sua maneira o tempo e a dedicação singular – quase religiosa – que a escrita exige. Sabiam, sem tanta ciência, que é por volta dos seis anos que as crianças podem ser introduzidas, com certa sistematicidade, no mundo letrado. E claro, se tivessem tido a oportunidade de ler o estudo do Pommier, teriam acrescentado que a escrita entranha a renúncia psíquica a um gozo incestuoso. Talvez aquele gozo que a fala ainda comporta numa língua não por acaso chamada materna.

A universalização da escola resulta do debate entre liberais e católicos. A escolarização e a alfabetização massivas não são nos finais do século XIX efeitos colaterais nem da capitalização nem da industrialização nacionais. Sobre este particular pode se consultar o lúcido estudo de Carlota Boto, intitulado “A moderna escola do Estado-Nação”. A escola-

rização foi o efeito de um processo de implicação na fundação de uma Nação, enquanto a alfabetização massiva da geração de nossos bisavós ou avós – filhos de estrangeiros analfabetos e/ou pobres – foi a resposta sintomática a essa implicação dos mais velhos no mundo.

Os segredos da escrita foram “arrancados” à igreja, guardiã de plantão. A escola laica, gratuita e obrigatória passou a ser seu mais novo templo, assim como outrora tinham sido os monastérios. Por isso, a escrita foi secularizada, mas não tanto: a relação a ela continuou cercada de totem e de tabus. Talvez, porque simplesmente não possa ser de outra maneira, uma vez que ela afina suas raízes na relação do homem com o sagrado, ou seja, com aquilo que ele mesmo fabrica como sendo uma figuração da mesmíssima impossibilidade no interior do campo da palavra e da linguagem.

A escrita e a escola para os tempos modernos se pressupunham mutuamente. O dispositivo discursivo escolar invocava as crianças a se lançarem à escrita. A escola transpirava a escrita por todos os poros. As crianças não podiam menos que assim empenhar-se na escrita por uma promessa de vir a recuperar um amor condenado ao exílio. Caso contrário, por que renunciar ao gozo próprio da condição não-alfabeta no interior de uma língua materna?

Alguma coisa as crianças dessa “escola tradicional” devem ter escutado sem ouvir como promessa dos adultos e isso fez que elas se lançassem ao trabalho escolar, embora a escola, na qual tinham entrado, fosse – como sempre – inadequada e desajustada da corriqueira realidade de toda e qualquer criança. Dentre outras coisas, talvez tenham escutado que uma vez atravessada a soleira escolar deviam fazer de conta que não eram mais crianças, mas alunos, para dessa forma chegar a serem grandes.

Uma criança não pode, em princípio, não aprender aquilo que é ensinado, ofertado pelo mundo adulto. Ela é *a priori* lançada ao laço social e nele faz questão de entrar e participar. Uma criança aprende algo e, assim, é apreendida pelo mundo à medida que acredita, ou coloca créditos, na seguinte mensagem: “Embora não seja ruim, ou bom, ser como eu sou, vale à pena lançar-me a ser outro”. A razão dessa frase vale tanto para o bebê que começa a balbuciar, quanto para a criança ou o adulto ainda não escolarizado ao lançar-se no aprendizado dos números ou das letras.

Essa mensagem metatransmitida nas entrelinhas do mundo indica, por um lado, que todo aprender implica uma cota de transformação da existência e, por outro, no reconhecimento de uma diferença, por sua vez, valorizada. Assim, uma criança lança-se ao saber sobre aquilo que o adulto sabe, porque alguma coisa nas entrelinhas do dispositivo discursivo escolar “diz” valer a pena correr o risco de renunciar a sua forma de ser para, com tempo e graças ao próprio esforço, devir um outro – um “próximo” daquele que ensina e aparece como um embaixador do mundo dos velhos. Contudo, semelhante empresa não é fácil, nem está ganha de antemão.

Não poucas vezes o fato de algumas crianças originárias de famílias pobres serem reprovadas pela escola pública brasileira em meados do século XX foi e ainda é apresentado como argumento para concluir que a “escola tradicional” e seu culto à escrita normativa “excluía” de fato. Certamente, a quantidade das ditas excluídas era menor que as ditas incluídas. Como é possível fazer semelhante afirmação? Simples, se assim não tivesse sido o processo de alfabetização não teria sido ascendente – devagar, mas ascendente –, assim, como não teria crescido na época o mercado editorial.³ Pergunto-me, por exemplo, por que de fato a escola brasileira ainda assim “excluía” os pobres, mais do que ocorria na Argentina? Não é um problema metodológico como se pretende fazer acreditar. As crianças originárias de famílias pobres talvez escutassem nas entrelinhas da escola brasileira aquilo que o mundo adulto se perguntava a si mesmo retoricamente: “o quê *essas* crianças fazem aqui?”. Pergunta essa que Domingo Faustino Sarmiento tinha tornado literalmente impossível de ser balbuciada quase um século antes na Argentina, conforme gostava lembrar o cultivado Euclides da Cunha. Pois bem, se os adultos não esperam pelas crianças nas escolas para trabalharem como alunos com vistas a virarem gente grande, as crianças “caem fora”. No entanto, as crianças não querem cair fora, querem ficar grandes e por isso muitas, ainda que não a totalidade, remaram – e ainda remam – contra a correnteza da apartheid psicossocial.

No Brasil, a universalização do acesso à escola deslanchou há mais ou menos quatro décadas para se consolidar de fato nas duas últimas, isto

3. Conferir o já citado artigo de Maria Cecília Cortez C. de Souza.

é, mais de meio século após a escolarização massiva em numerosos países. Contudo ela é simultânea à rápida expansão do ensino pago ou, se preferirmos, do comércio escolar. Criou-se uma escola para os filhos daquelas famílias que tinham ido naquela escola pública e tradicional – agora feita saudades – e uma outra para a imensa maioria da população, filha daquela que anteriormente queria entrar naquela escola para poucos, agora já desaparecida. Parece que não se queria que a escola laica, gratuita e obrigatória fosse para todos – única forma de transformar nossas crianças em cidadãos de uma Nação. Por um lado, a uns lhes foi dito que ser como eles são é algo muito ruim e, portanto, nenhuma transformação pode ser empreendida. Por outro lado, a outros lhes foi dito que assim como são já está bem e, portanto, não é necessário esforçar-se em experimentar transformação alguma.

Dessa forma, todas as crianças logo registraram o metatransmitido pelo mundo adulto sobre a escola: “Não é necessário empenhar-se, pois escola alguma tem algo de muito valor a oferecer”. Trata-se de uma diferença importante em comparação com a escolarização massiva na dobra dos séculos XIX e XX. As experiências de satisfação que hoje uma escola pode propiciar pouco valem perante os orgasmos existenciais propiciados pela TV ou pelas notícias sobre o consumo de famosos personagens graças a quaisquer circunstâncias. O diploma deixou de ser uma chave abridora de futuros – o significante de uma esperada transformação existencial. Se ele é ganho, vale quase nada, enquanto aqueles que valem, bem podem ser comprados e, portanto, perdem seu valor. O sonho difuso de um futuro diferente se esfumou. Ambas as escolas só deslocam a mesmice no tempo. Obviamente, esta nova escola não mais coloca a escrita e a leitura no altar escolar.

Assim, a sombra do objeto amado perdido – a escola que outrora funcionava – passou a recair sobre o processo de escolarização massiva inibindo seu funcionamento. Estamos então condenados? Não, em absoluto. Basta tecermos os sonhos – a escrita – de uma Nação para todos. Sem eles, todo e qualquer dia nasce melancolicamente igual ao anterior no país da alegria tropical.

* * *

Em agosto de 2008 os jornais veicularam uma notícia interessante: uma mulher de origem guarani, vendida como escrava quando criança pela própria família a um fazendeiro local, foi empossada ministra do recém eleito governo paraguaio. Esta senhora, cujo rosto tranquilo o jornal também estampou, disse habitar três línguas: duas indígenas ágrafas e o espanhol que aprendeu com os “brancos” tanto a falar quanto a escrever. Pois bem, talvez após este percurso reflexivo, um fato como esse não nos pareça tão inaudito.

Referências bibliográficas

- BOTO, C. (2001). “A moderna escola do Estado-Nação.” *Revista Mackenzie*, n.º 1.
- FREUD, S. (1912[1973]). “Totem y tabú”, in: *Obras Completas*, vol. 2. Madri: Biblioteca Nueva.
- _____. (1939). Moisés y la religión monoteísta: tres ensayos”, in: *Obras Completas*, vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- KUPFER, M. C. M. (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.
- LAJONQUIERE, L. DE (1999). *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- POMMIER, G. (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: PUF.
- SOUZA, M. C. C. C. (1998). “Á sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas.” *Estilos da Clínica*, ano III, n.º 5.