

A COR DO TEMPO: ENTRE O PRETO E O BRANCO DA ALFABETIZAÇÃO

Cláudia Bechara **Fröhlich** – UFRGS

Simone Zanon **Moschen** – UFRGS

Resumo

Este texto parte de uma reflexão sobre o trabalho realizado no *Ateliê de Criação* – local de acolhimento de crianças encaminhadas pelas escolas por dificuldades escolares -, e nas *reuniões formativas* – local de discussão da prática de professores junto a laboratórios de aprendizagem – no município de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul. A partir desse campo da experiência objetivamos desdobrar uma pesquisa apoiada nos aportes psicanalíticos. Desse modo, situamos nosso tema de pesquisa no jogo do tempo como abertura e/ou limite ao mundo letrado, com o intuito de dar relevo, cor, a uma trama entre tempo e a passagem da oralidade ao letramento. O *tempo de compreender*, conceito de Lacan, proposto em seu trabalho acerca do tempo lógico, ganhou centralidade nessa investigação e, com ele, propomos uma queda da lógica binária que ora coloca o aluno como alfabetizado ou como não alfabetizado. Sustentamos que o acolhimento de uma lógica ternária, um tempo em que se está alfabetizado e não alfabetizado ao mesmo tempo, oferece condições para o trâmite na linguagem.

Palavras-chave: Psicanálise, tempo, letramento.

A COR DO TEMPO: ENTRE O PRETO E O BRANCO DA ALFABETIZAÇÃO

Há uma cor que não vem nos dicionários. É essa indefinível cor que têm todos os retratos, os figurinos da última estação, a voz das velhas damas, os primeiros sapatos, certas tabuletas, certas ruazinhas laterais: - a cor do tempo... (Mário Quintana).

Ao longo de um ano uma pesquisadora do campo das artes se propôs a uma empreitada incomum: fotografar a cor do tempo. Mas como fazer esse registro? De que modo registrar com alguma precisão aquilo que é impreciso? Cor e tempo, medir um com o outro seria o mesmo que mensurar o impalpável com o abstrato. Entretanto, é nesse paradoxo e na aparente impossibilidade de captura desse objeto fugidio que o

tempo emerge em sua particularidade. Desse modo, Lampert (2013) propõe um tempo que não se verifica pelos segundos, mas por outra lógica; um registro que exige levar o pensamento formatado a pensar o tempo por outra qualidade, a cor. Um tempo-cor que requer um relógio impreciso de ver. Tempo-cor que só se dá a ver quando ajustamos o foco no jogo de luzes de uma fotografia, numa eterna dança de ausência e presença onde jogam múltiplas cores.

Vemo-nos representadas no enigma que o trabalho da artista cifra, pois fotografar diferentes matizes de uma cor não dicionarizável - a cor do tempo - tem sido todo nosso esforço de pesquisa nos últimos anos junto a professores alfabetizadores de escolas de ensino fundamental. Como qualificar, dar forma, cor e textura a um tempo aparentemente invisível, um tempo no qual a criança está – em gerúndio - se construindo no mundo letrado, mas, em que, ainda, não dá mostras aos seus de estar alfabetizada? Guiados pelo invisível de uma passagem, situamos nossa intenção de pesquisa na possibilidade de dar cor a esse tempo interior/mudo anterior à alfabetização, sublinhando a sua dimensão de abertura e/ou limite ao mundo letrado. Desse modo, para realçar as diferentes nuances que unem tempo e a passagem da oralidade ao letramento apostamos na necessidade de uma operação difícil no coração da escola: a desconstrução de uma lógica binária que constantemente classifica a criança como alfabetizada *ou* como não alfabetizada. Adentramos num território pouco estável, o dos paradoxos, para darmos visibilidade a uma passagem aparentemente invisível, pincelando esse caminho com as tintas de um inusitado modo de pensar o tempo, o *tempo lógico* proposto por Lacan. Com esse aporte teórico percebemos que é possível evidenciar um processo em curso, rumo ao mundo das letras, se acolhermos uma terceira possibilidade na passagem ao mundo letrado: um tempo em que se está alfabetizado *e* não alfabetizado ao mesmo tempo. Lógica ternária que parece oferecer condições para que se sustente uma travessia difícil e tensa no campo da palavra e da linguagem.

Apostamos na importância do exercício de pensar que o campo da escola não se processa no sempre sonhado preto no branco pedagógico, mas, no mínimo, conjuga-se numa espécie de leque de cinzas. Navegar por *entre* esses polos traz a chance de descobrir alguns falsos dilemas (Lajonquiere, 2010). Este escrito se pretende um convite para pensar o aluno num tempo de passagem, de oscilação, num *entre* um ponto e outro relativo à conquista do mundo letrado, como um tempo que não é nem preto, nem branco, mas algo em seu entremeio.

1. Ateliê de Criação e Laboratório de Aprendizagem

O trabalho desenvolvido com as crianças no *Ateliê de Criação* e com as professoras nas *reuniões formativas dos Laboratórios de Ensino e Aprendizagem* (LEAs) entre os anos de 2006 e 2011 – dispositivos criados a partir da Secretaria de Educação¹ do município de Dois Irmãos² – e todo o campo discursivo recolhido desses espaços constituíram o campo empírico de nossa pesquisa.

O *Ateliê de Criação* se configurou como um local de acolhimento de crianças encaminhadas pelas escolas por apresentarem problemas em seus percursos escolares. Foi numa sala do departamento de cultura que no período de três anos reuniram-se diversos grupos de crianças com a psicóloga que coordenou o projeto a partir do convite para *fazerem arte*³ em companhia. A ideia não era de proporcionar um espaço clínico nem um espaço pedagógico *stricto sensu*, mas um dispositivo como meio de aproximação ao cotidiano escolar dos alunos e professores da rede municipal. Espaço de jogo no qual o brincar foi o fio condutor do trabalho, num incentivo a ensaiar-se na produção de algum objeto, a fazer traquinagens com as palavras, a doar suas letras. Um convite a manusear, cortar, colar, pintar, sujar-se com as tintas e as narrativas do outro num processo de construção de superfícies, de dar formas aos restos, de descobrir diferentes possibilidades da letra circular por diferentes materialidades, com respeito ao tempo de cada um para se apropriar da palavra em sua face escrita. Enquanto o *jogo das letras* se configurava como tônica de todo o movimento, percebíamos uma tensão constante entre lentidão e rapidez presente entre os grupos, que longe de ser uma queixa, era o próprio motor de nosso fazer em companhia. As crianças nesse espaço queriam que o tempo ali fosse para ser desfrutado, vivido, sentido, tensionado, mesmo que brincando com os atrasos e a pressa do outro. Assim, consideramos a hipótese de que o *jogo das letras* somente poderia ser jogado com o dado do tempo.

Verificamos que a maioria das queixas dos professores era relativa às dificuldades com a alfabetização de seus alunos e que a escola apostava no *Ateliê* como

¹ A equipe do NAE (Núcleo de Apoio às Escolas), composta por profissionais de diferentes áreas, como psicologia, pedagogia e fonoaudiologia, formou-se como órgão coadjuvante à Secretaria de Educação e firmou-se como proponente de diversas modalidades de trabalho com as crianças e professores da rede de ensino.

² Município localizado no Rio Grande do Sul, situado a 58 Km da capital, Porto Alegre.

³ As crianças no *Ateliê* eram recebidas com o seguinte convite: *Vamos fazer arte?* Desde o início marcava-se este espaço como campo de *jogo das letras*, em que a palavra “arte” poderia ser tomada em seus múltiplos sentidos.

um lugar em que esse processo seria “corrigido”, ajustado conforme o passo do tempo. No ano de 2009 o *Ateliê* encerrou suas atividades, mas os elementos desse trabalho desdobraram-se em outro espaço no município. A equipe do NAE passou a incluir as professoras que iriam coordenar os laboratórios de aprendizagem nas escolas e, com elas, construímos um espaço formativo com o intuito de pensar a alfabetização na perspectiva do letramento. Pensávamos em uma proposta que inaugurasse uma nova modalidade de formação continuada de professores.

Assim, nas *reuniões formativas* o *jogo das letras* se deu por meio da *contagem*, essa não como numeral, mas um modo singular como cada professora narrava as situações com seus alunos, implicando-se naquilo que contavam. Espaço compartilhado em que a ideia de tempo contabilizado passou a adquirir o estatuto de tempo a ser vivido com o outro, em que a experiência de contar-se ganhou centralidade.

Envolvendo-se na *contagem*, as professoras nas *reuniões* desaceleraram o olhar, miraram detalhes nunca antes percebidos, e teceram histórias de crianças e seus fracassos, alunos-sucatas da escola, transformando-os em preciosos sujeitos a serem investidos. Descobriram a linguagem e sua travessia como instrumento para as *desleituras*⁴, afastando-se do cotidiano da escola e daquilo que não se podia ver por estar perto demais das dificuldades.

2. Dobras metodológicas da experiência

Numa tentativa de encontrar uma metáfora para a memória, Freud (1930/2010) – em *O Mal-Estar na Cultura* – nos convida a aproximarmos nossa vida psíquica às ruínas, aos vestígios daquilo que no passado teria sido a cidade de Roma. Se procedermos a uma escavação arqueológica, nem mesmo todo o conhecimento topográfico poderia tornar visível aquilo que outrora esteve ali, isso porque “o mesmo espaço não comporta ser preenchido duas vezes” (FREUD, 1930/2010, p. 53). Logo, pensar a vida psíquica por meio de uma metáfora espacial, como o passado de uma cidade, se mostra fracassada. Nossa memória está composta de camadas do tempo, vestígios, nos quais as primeiras lembranças não desaparecem, mas são “resgatadas”

⁴ Sob o tema da leitura, e acompanhados por Barthes, temos construído a ideia da *desleitura* como bem-vinda na formação de professores. Se ler tem relação com o paradoxo codificar e sobrecodificar (BARTHES, 2004, P. 41), incluímos como leitura nas *reuniões formativas* esse momento em que erguemos a cabeça do livro, nos afastando da tipografia das letras, e ali tecemos nossas palavras às do autor, acrescentando algo de si.

para se articularem em um novo arranjo, por obra de um trabalho de construção do passado no presente que tem a potência de conferir novos sentidos ao vivido. Trama discursiva em que a memória é tecida no instante mesmo em que é narrada.

Essa pesquisa debruçou-se sobre um tempo em que a vivência no campo empírico já havia sido. Já havia sido, embora ainda sendo. Jogo do tempo que se abre quando, *num depois*, rastros da memória – que estavam em forma de anotações breves em diários de trabalho da pesquisadora, há época psicóloga escolar– tornaram-se preciosas pegadas no campo, vestígios que compuseram os itinerários da pesquisa.

Nosso *quando* teve suporte entre dois pontos datados no calendário – entre 2006 e 2011 –, momento em que a psicóloga se propôs a fazer registros (des)pretensiosos de seu trabalho junto às escolas do município de Dois Irmãos. Nessa época essas anotações ainda não compunham o campo de elaboração da pesquisa. A análise do material teve início quando o trabalho no município se encerrou. Momento em que nos deixamos surpreender com a abertura dos registros realizados ao longo dos anos e distanciados entre si pelo tempo: arquivos de memória que lemos como tesouros esquecidos.

É nesse *depois – a posteriori* no dizer freudiano - que Lo Bianco (2003) propõe estar toda a vivacidade do trabalho de elaboração metapsicológica; é nesse rememorar onde pensamos se depositar justamente a cor do tempo. Trata-se de um acento no *depois* que permite tomar a experiência do inconsciente, fruto de um encontro que se circunscreve apenas *em* presença do pesquisador, numa neutralidade impossível e indesejável (LO BIANCO, 2003): o pesquisador está no *setting* implicado de maneira indissociável do material que quer analisar.

Guiada por uma escuta *equiflutuante* – essa que nos adverte Freud (1905/1969) “não influenciado por suas aversões e seus preconceitos” –, a psicóloga fez anotações tentando “manter viva a audácia de não se deixar apreender nas malhas de um conhecimento já mapeado” (LO BIANCO, 2003, p. 121), tentando descobrir, a cada dia, um cotidiano de trabalho aparentemente simples e prosaico, feito de sonhos, lapsos, sustos e angústia. Assim, o que se escreveu para essa pesquisa foi narrativas sobre as transferências estabelecidas, histórias sobre encontros e desencontros entre a pesquisadora e os mestres e aprendizes no cotidiano de seu trabalho na escola. Com o passar do tempo – quando desempacotamos esses escritos – teve início o trabalho de construção de um novo arranjo deste material. Dessa vez incluindo as sutilezas daquilo que não fora registrado, mas que só pode ser trabalhado a partir do distanciamento permitido pela passagem do tempo. Nesse trabalho de vaivém aos registros, de

construção das memórias, o que encontramos não foi uma verdade derradeira, mas pontos fundamentais do caminho que tiveram como efeito a qualificação das perguntas, de relançamento de enigmas.

3. Tempo de compreender: a *pressa demorada* nas passagens

A questão do tempo tem sido, ao longo da história do pensamento, tema de reflexão de diferentes campos do saber. Também a psicanálise se debruçou sobre o tempo, pensando-o ora como atemporalidade do registro inconsciente (FREUD, 1901/1969), ora como *a posteriori* do trabalho de elaboração psíquica (FREUD, 1895/1969), ora como circularidade do circuito pulsional (FREUD, 1915/1969). Nessa tradição de pensamento, Lacan escreve mais um capítulo propondo o *tempo lógico*, um modo muito peculiar de tramar o tempo à estruturação do sujeito, sugerindo que o ato de se fazer *é* tempo, e não uma construção que se faz *no* tempo. Acompanharemos essa proposição em que “se fazer é tempo” por meio da passagem por três experiências do tempo. É por meio dessa travessia que o sujeito pode assumir, através de um ato, outra posição na linguagem. Desse modo, articularemos a importância da experiência tramitada nessas três instâncias do *tempo lógico* à passagem da oralidade a uma posição de sujeito da escrita.

O *tempo lógico* e as passagens necessárias para que um sujeito se precipite, num ato, à uma nova posição simbólica foi proposto por Lacan a partir do trabalho com um sofisma, com um problema de lógica que ele nomeou de o *apólogo dos três prisioneiros*. Para alcançar os argumentos de Lacan é preciso ler de forma a *se fazer* personagem do apólogo e com ele percorrer os tempos pelo qual um dos personagens soluciona o problema de lógica enunciado. O apólogo convoca a nós, leitores, a sermos também prisioneiros de sua dedução lógica, ingressando numa densidade temporal, motor das passagens. Acompanhemos, então, esse sofisma inventado.

A três prisioneiros o diretor de uma prisão propôs que iria libertar aquele que primeiro descobrisse qual cor estaria colada em suas costas. Dentre cinco discos - três brancos e dois pretos - três seriam escolhidos e colados nas costas de cada um dos prisioneiros. Durante a prova não poderiam falar entre si, mas poderiam olhar as costas de seus companheiros. O primeiro que deduzisse a cor que estava afixada em suas costas deveria sair pela porta revelando sua dedução lógica. Assim, em cada um dos três prisioneiros foi prendido um disco branco, sem utilizarem os pretos. Após terem se

observado por certo tempo, os três saem em disparada pela porta e, em separado, revelam a mesma conclusão: que carregam um disco branco. Dizem ser branco pelo seguinte raciocínio:

[...] dado que meus companheiros eram brancos pensei que se eu fosse preto, cada um deles poderia ter pensado: 'se eu também fosse preto, o outro devendo reconhecer imediatamente ser branco, teria saído imediatamente, então não sou preto'. E os dois deveriam sair juntos, se achando brancos. Se os dois não se moviam é porque deveriam ser branco como eles" (LACAN, 1945/1998, p.197-198).

No sofisma, os três prisioneiros adivinham sua cor apenas olhando o disco colado nas costas dos demais e analisando seus movimentos em direção à porta, local indicado àquele que já soubesse a sua cor. A pressa em concluir primeiro carrega a prova de tensão e marca o jogo de olhares entre os personagens como única bússola para fazerem a leitura de si e afirmarem “eu sei”. Essa *contagem* é, para Lacan, um modo de apresentar a passagem do sujeito ao mundo simbólico, onde a cor do outro dispara, no adensamento do tempo, a urgência em se lançar na ciranda do saber sobre si.

Ao desenrolar do apólogo, Lacan alinha três tempos de possibilidade do sujeito que é inserido nesse jogo temporo-posicional com o outro: *instante de ver*, *tempo de compreender*, *momento de concluir*. Nesse escrito, gostaríamos de sublinhar a importância da tramitação do tempo intermediário, o *tempo de compreender*, nessa passagem, assim como as inevitáveis hesitações dos prisioneiros que se olham. Há, pelo menos, dois momentos em que os três prisioneiros avançam em direção a porta, mas recuam, vacilam naquilo que tem como hipótese sobre sua cor, precisando alargar um tanto mais o tempo do raciocínio. Mas sigamos com mais vagar, ao modo como Lacan faz a *contagem* dessa relação tempo-sujeito na passagem pelas três experiências do tempo:

3.1 *Instante de ver*

Se um dos prisioneiros avistasse dois discos pretos em seus colegas saberia de imediato, por uma exclusão lógica, que tinha um disco branco colado nas costas. Tal combinação de cores corresponderia a um *sujeito impessoal*, num tempo de fulguração que seria zero. Entretanto, não é isso que acontece.

3.2 *Tempo de compreender*

Então o prisioneiro A chega a seguinte evidência: *se eu fosse preto, os dois brancos que estou vendo não tardariam a se reconhecer como sendo brancos*. Agora o

sujeito aparece na *intuição* pela qual ele *objetiva* algo mais do que antes e, no dizer de Porge (1998), esse é o momento do *raciocínio*, *tempo de subjetivação de um sujeito recíproco*; um tempo que será marcado por duas *escansões suspensivas*, ou seja, duas paradas, hesitações diante dos dois outros prisioneiros, na tentativa de solucionar o problema.

3.2.1 Tempo de objetivação: reciprocidade

O prisioneiro A faz a hipótese de ser preto. Então, A imagina o que B pensaria nessa possibilidade, coloca-se em seu lugar e pensa: B se estivesse vendo um A preto, e acreditando ele também ser preto, já teria visto C sair pela porta, mas C não se move. Eis que A começa a pensar-se branco, e imagina B supondo-se preto, logo C (vendo um branco e um preto) também não deixaria a sala. Assim, A se dá conta que tomar-se por branco não é uma boa hipótese de partida e volta a seu ponto de vista como preto - que mesmo que se verifique falsa é a única hipótese que permite chegar a uma conclusão (PORGE, 1998). O prisioneiro então retoma seu raciocínio: A é preto, B o vê preto, se C não sai é porque C vê um branco e um preto. Mas também pensa: se B se pensa branco (e vê A como preto), B não pôde tirar a conclusão de que é branco a partir da não saída de C. Ora, se B não sai é porque não me viu - A - preto, então a hipótese de ser preto é falsa e devo ser branco.

É o fato de B e C não terem saído imediatamente, e *terem se demorado*, que permitirá a cada um pensar-se como branco. Assim, cada um deles tendo feito esse primeiro raciocínio - de colocar-se no ponto de vista do pensamento do outro - adianta-se em direção à porta.

3.2.2 Tempo de meditação: escansões suspensivas

Ao ver B e C precipitarem-se junto a ele em direção à porta, A volta a suspeitar de ter sido visto com um disco preto nas costas e para - *primeira escansão suspensiva* - envolvendo-se numa retomada do raciocínio. Como cada um está na mesma situação que A, cada qual se depara com a mesma dúvida no mesmo momento. Nesse tempo de vacilo, A inclui em seu raciocínio que os outros também pararam e encontram-se com a mesma dúvida, pois se fosse mesmo preto - como voltou a pensar - B e C teriam prosseguido. Então, A pensa que é por verem-no como branco que os demais também vacilam, então toma a iniciativa de sair afirmando-se branco. Pelas mesmas razões de antes todos tornam a partir.

O movimento de todos faz A hesitar mais uma vez e esse para numa *segunda escansão suspensiva*: Será que realmente posso fundar minha certeza no movimento de

B e *C*? Será a mesma coisa que recomeça? Quanto tempo isso vai durar? (PORGE, 1998, p. 25). Pensa que se *B* via em *A* um preto e imaginou tudo aquilo no momento da primeira hesitação seria impossível ter parado novamente. E se *B* está parando é porque vê em *A* um branco, e não um preto. E como antes se baseou em *B*, dessa vez *A* infere que a única forma de alcançar a certeza seria recuperar esse atraso diante dos outros e concluir antes que *B* o faça. A única maneira de alcançar a certeza seria se apressar em dizer que é branco.

3.3 *Momento de Concluir*

Assim, o prisioneiro *A* conquista a terceira evidência: *apresso-me a afirmar como branco, para que esses brancos, assim considerados por mim, não me precedam*. Esse momento marca a asserção sobre si, pela qual o sujeito conclui o movimento lógico na decisão de um juízo. Como cada um é *A* e vai concluindo ao mesmo tempo, o sentimento de pressa vai aumentando ao longo da prova – fomentando uma *tensão temporal* - forçando que cada um se precipite na urgência em concluir, mesmo que “sua evidência revela-se na penumbra subjetiva” (LACAN, 1945/1998, p. 206).

Sair pela porta afirmando-se branco é um *ato* onde o sujeito se joga “de cabeça” mesmo antes de sua certeza, mas que ele não poderia fazer se não fosse de forma antecipada. É somente fora da sala que o sujeito consegue formular os passos pelos quais deduziu que é branco, isto é, *era preciso primeiro concluir para depois refletir nesse só-depois*, e então compreender. A tensão temporal disparada nesse jogo de olhares em que *o outro sabe sobre mim antes mesmo de mim* – sabe se sou branco ou preto antes que eu saiba – produz uma pressa antecipatória do ato de concluir, movimento de ruptura em que o tempo constrói um sujeito na medida em que as escansões fazem uma marca, reposicionam o sujeito na linguagem.

Nessa demora no jogo com o outro não pensamos que a travessia do sujeito na linguagem se faça pela simples verificação da alternância da cor preta *ou* branca. Sublinhamos com Lacan, o valor das duas paradas, os dois vacilos/recuos, em relação à porta tramitados no *tempo de compreender*, momento em que se revela a possibilidade do preto *e* branco:

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

Há nesse tempo intermediário um momento em que o jogo branco/preto é tão intenso, que o *ou* perde-se como bússola do movimento: posso ser preto *e* branco, tão misturado ao outro que preciso estar para daí me destacar e sair pela porta dizendo quem sou. É um tempo que faz ruir as lógicas binárias, permitindo a existência de um momento em que se sabe *e* não se sabe. E isso ao mesmo tempo.

No *Ateliê*, foi um dos alunos quem no convocou a pensar sobre esse tempo:

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

O aluno conhecia a cor da pele do outro, mas ainda não encontrava o nome para a sua, escutava a antecipação da professora que anunciava que já sabia escrever o nome, embora percebesse que sabia apenas algumas letras. O tempo e aposta abertos pela professora – numa oscilação entre ensinar *e* esperar - davam condições para que um trâmite pelo *tempo de compreender* pudesse acontecer. Ao narrar sobre o aluno nas *reuniões de laboratório*, a professora percebeu que ele lia, embora ainda sem pontuação, e escrevia, mesmo que sem o espaçamento entre as palavras. Em suas palavras:

*Às vezes sabe o que leu, outras vezes não.
Sabe e não sabe ler.*

Conhece e não conhece as regras da escola. Tem dias que fica tão brabo que é preciso retomar o passeio pela escola, conversar sobre as histórias que ele conta caminhando mesmo. E tem outros dias que é surpreendente como consegue inventar coisas diferentes para fazer, e isso mesmo dentro da sala.

Desse modo, percebemos como certa demora no trâmite no tempo das escansões é absolutamente necessária nesse momento lógico intermediário do apólogo, em que *reciprocidade* e *objetivação* fazem seu ensaio e preparam o sujeito para uma posição outra na linguagem, de domínio da escrita. É um saber que nesse tempo se está gestando, demoradamente, numa espécie de *pressa demorada* (Kehl, 2009) em reciprocidade, momento em que o sujeito se identifica com o outro, se mancha com as cores do outro, ainda que seja para, a seguir, se desprender dele, construindo a cor de si.

A narrativa de uma das professoras de LEA indica a importância desse jogo temporoposicional disparado pelo outro como ensaio de uma conclusão antecipada, mesmo que a compreensão seja algo que siga se gestando, se fazendo, num *depois*:

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

É esse tempo intermediário, o de *compreender*, que Kehl (2009) constata estar *comprimido, zipado*, na contemporaneidade, exilando o sujeito de suas chances de se preparar para um ato, mesmo que precipitado. Como se o tempo vivido na pressa do cotidiano contemporâneo fosse da experiência da instantaneidade - fazendo um *link* direto e apressado do *instante de ver* ao *momento de concluir*. Nesse curto-circuito, a vivência não encontra condições de se transformar em experiência. Ao destacarmos o *tempo de compreender* como passaporte para as letras, afirmamos que há uma pressa que importa, mas somente na medida em que ela permita que a cor do tempo seja sentida, vivenciada, no jogo com o outro. O *momento de concluir* implica a conquista, ao logo do *tempo de compreender*, de uma independência em relação ao tempo apressado da demanda do Outro. A *pressa-demorada* é justamente a tramitação desse jogo do tempo em que não se confunde com a pressa como aceleração, momento em que numa certa invisibilidade nos demoramos apressadamente rumo ao mundo letrado.

Apostamos que esse momento, em que no aluno parece que *desaprendizagens* tomam lugar, pode ser um recuo importante, vacilo bem-vindo ao processo de alfabetização, que merece ser acolhido. Assim, propomos que no campo do letramento – quando as letras estão se gestando - o outro surge como bússola de um tempo a ser disparado e vivido. Mas é preciso a abertura da tramitação desse tempo ao aluno. Se o jogo das letras somente pode ser jogado com o dado do tempo, agora dizemos melhor, ele somente pode ser jogado com o tempo dado pelo outro.

4. Tempo e letramento: lógica ternária

Recolhemos das narrativas docentes muitas histórias sobre crianças que parecem estar aprendendo a ler ou a “juntar as letras”, mas, em seguida, esquecem tudo como num passe de mágica. Sabem *e* não sabem ao mesmo tempo. São, muitas vezes, narrativas angustiadas que rapidamente encontram uma solução – histórias que não tomam o *tempo* necessário para se debruçarem sobre o que poderia estar acontecendo, enredos que não abrem espaços para as paradas necessárias, para as idas e vindas indispensáveis a que uma nova posição frente ao problema possa advir. Histórias que, se desvencilhando rápido da angústia, encontram seu fecho nas sentenças: *devem ter um bloqueio, um problema orgânico para que não retenham* - ou, como escreveu uma professora numa ficha de encaminhamento: *falta uma vitamina*. Além do movimento paradoxal da criança no nível do sabe *e* não sabe ser muito difícil para o adulto que a acompanha, não raro o professor revela impaciência com esse momento em que a

criança ainda anuncia que precisa de um tempo mais alargado para jogar com a língua, com a forma das letras, com as cores e os números, com os suportes para a escrita (folha, computador, areia, massa de modelar etc.).

Essa oscilação da criança nesse momento de um inacabamento quanto a uma posição letrada parece causar muita confusão na escola, tamanha é a demanda para que deem provas de habitar esse outro tempo que insiste – e persistirá – em pulsar de acordo com o Outro social. Pressa que pode empurrar a docência para valorizar unicamente aquilo que se apresenta como cumprimento de uma demanda cognitiva dirigida à criança, aquilo que pode estar sob seu olhar, visível, a alfabetização em sua manifestação concreta de um bem-fazer com as letras.

Esse apressamento sem demora se atualiza na *contagem* de uma das professoras do LEA, quando percebe que o aluno faz um link direto entre o *instante de ver* e o *momento de concluir*:

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

Aprendemos com as narrativas docentes que há um momento muito especial quando a criança aproxima-se da leitura. Quando parece que no aluno deu um “clique” e, surpreendentemente, ele passa a ler. Pensamos que, para esse aluno, o *tempo de compreender* foi ofertado e teve efeitos no sentido do momento de concluir precipitar-se. Como vimos pelo apólogo de Lacan, o momento de concluir chega aos prisioneiros após o jogo de olhares entre eles, num vaivém ao outro, até que saem correndo pela porta. Do mesmo modo se dá com a criança que se ensaia no mundo letrado. O “clique” é justamente o momento em que a criança corre porta afora, joga-se numa assertiva de si e lê, mesmo que ainda com precariedade, sem muita certeza. E, como no apólogo, muitas vezes, recua, desconfia de sua hipótese, da cor em suas costas. Daquilo que conseguiu ler, volta a ficar em dúvida e silencia, dando ares de uma *desaprendizagem*. Nesse momento, o aluno sabe e não sabe, assim como o professor também sabe e não sabe sobre ele. Ambos passam a vivenciar um tempo carregado de angústia, mas que é preciso ser vivido.

Outra professora de LEA conta do seguinte modo sobre uma das crianças inseridas num de seus grupos:

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

A criança vai conquistando o mundo letrado num tempo que é muito singular para cada sujeito, conforme a pulsação do inconsciente freudiano, numa lógica que parece correlata ao tempo lógico enunciado por Lacan. A pergunta “*por onde anda a cabeça do aluno?*”, nesse tempo intermediário em que se entrega a seus devaneios, recuos, silêncios, talvez possa ser substituída por “*quando anda?*” num convite a pensar esse tempo “invisível” como importantíssimo na constituição de um “eu”. O tempo lógico faz recordar ao leitor de Freud que o sujeito da psicanálise não advém de um lugar, ou seja, de uma relação com o espaço, mas de um *intervalo*, isto é, de uma lógica temporal (KEHL, 2009), daí a dificuldade dos neurocientistas em localizar, no tecido cerebral, o inconsciente. Pois esse tempo mudo/interior anterior a alfabetização, carregado de angústia e hesitações é fundamental para a construção da leitura e escrita na criança. As vivências do corpo nos jogos de borda, os primeiros rabiscos imaginários, as primeiras marcas deixadas nos objetos, os jogos com as caixas-sucatas; são experimentações que são verdadeiras plataformas de lançamento para habitar o mundo da leitura e escrita.

Tanto no *Ateliê* quanto nas *reuniões formativas*, havia a tentativa de instauração de outro espaço-tempo em nossos encontros: lugares em que o saber ganharia uma circularidade entre os participantes. Desejávamos essa passagem, inversão, daquele que aparentemente sabe – ou sabe antes, de forma antecipada – para aquele que lhe supõe esse saber. Passagem que nunca acontecia sem vacilo, sem dúvidas sobre essa possibilidade. Travessia que incluía sempre uma oscilação – e que chamamos de *oscilação de passagem* – justamente por incluir saber e não saber sobre si, sobre as letras. Como se, ao mesmo tempo, no entremeio dessa apropriação, algum participante pudesse afirmar algo na pressa de concluir, para em seguida retomar um tempo reflexivo, de ressignificar o que acabou de afirmar.

No *Ateliê* Roberto logo contou-nos um conto que chamou de “história de imaginação”: *Era uma vez um verme de óculos que ensinava a outro verme, sem óculos. E ele não aprendia.* Como a história encerrava-se ali, foi instigado para que a

continuasse. Roberto, então, completou: *e no final eles foram felizes para sempre*. Muitas histórias de Roberto eram assim, com inícios que iam direto para um mesmo desfecho final. Até que um dia uma colega de grupo de quem Roberto parecia gostar lhe disse que eram histórias “sem a menor graça”. Primeiro ficou em silêncio, depois se mostrou intrigado, colocou em dúvida, pela primeira vez, seu modo de estar no grupo, as histórias que contava. Parada importante, *tempo de compreender* disparado pelo outro no grupo. Iniciou assim um movimento de perguntas para os demais colegas pelas suas letras. Como desenhavam, com que cor, por onde iniciavam o desenho, onde estavam os livros de história que já haviam lido etc. Como se um enigma tivesse sido disparado pelo outro e no outro fosse buscada alguma coordenada de si. Esse outro que não a psicóloga, mas outro como ele – que por estar no *Ateliê* também carregava em suas costas a marca de um não saber –, mas que, paradoxalmente, parecia saber sobre ele antes dele. Pensamos que Roberto contava histórias que iam do *instante de ver* direto para o *momento de concluir*, sem o entremeio do tempo de meditação, ali onde saber e não saber coexistem.

Com o tempo, percebíamos nas *reuniões formativas* esse mesmo jogo do saber e não saber aliado ao *tempo de compreender*. Como equipe responsável pela formação das professoras de *laboratórios*, conhecíamos bem os limites que nossa formação encontrava diante da experiência que cada uma das professoras já havia construído sobre suas escolas. Assim, mesmo que uma pergunta nos fosse dirigida, tentávamos privilegiar as vivências contadas por elas para encaminharmos uma discussão, colocando a *contagem* em primeiro plano. *Contagem* dando os contornos teóricos que poderiam vir num depois. Foi assim que, num dos encontros, uma das educadoras apresentou o “baralho pedagógico” – um modo de disparar o *jogo das letras* no *laboratório* sem a linearidade e sequência lógica esperados pelo processo de alfabetização. Como que dividindo, cortando o encontro entre um antes e um depois. Ele caiu no centro da reunião como uma forte gota cai numa fina superfície de água, causando como efeito uma movimentação na superfície a seu redor. Como no *Ateliê*, era como se um enigma fosse lançado disparando a busca de cada um para pensá-lo junto a sua prática docente. O que se abre com esse gesto é o *tempo de compreender*, vivenciado por cada uma das professoras de formas muito variadas, numa busca pelo que as colegas carregam em suas costas como pistas sobre si. *Tempo de compreender* que implica dois movimentos: o primeiro para formular alguma resposta mesmo que

antecipada, e o segundo que estabelece uma reflexão num tempo *só-depois*, já fora da sala de reunião, quando uma retroação sobre o que foi dito tem a chance de acontecer.

5. Entre o preto e o branco, a cor do tempo

Freud, ao tentar encontrar uma analogia para o inconsciente, buscou elementos de nossa realidade tridimensional, constatando que as metáforas visuais poderiam ser inconsistentes. Lacan, alargando seu ensino e tendo como apoio a linguística, nos conduziu a outro modo de pensar o tempo, num processo de imaginação animado pelo *apólogo dos prisioneiros*, capaz de dar forma, cor, ao sujeito. Transportamos essa inusitada maneira para ao campo da escola, onde nos propomos a fotografar, com um relógio impreciso de ver, um tempo mudo/invisível anterior a constatação de que a criança está alfabetizada.

A escola é cenário privilegiado para uma reflexão sobre o modo como constituímos-nos na linguagem, como a palavra passa a ganhar diferentes materialidades, como fazemos o percurso para nos aproximarmos do mundo letrado. É na escola, mas não somente nela, que a grafia das letras é apresentada, onde a palavra escrita passa a percorrer um caminho sem volta, onde os textos e as histórias saltam da oralidade e passam a habitar outras materialidades. Toda essa passagem - momento em que a linguagem se revira – não é vivida na ausência de tensões, de oscilações e de percalços. Escutamos constantemente: *o aluno não está alfabetizado*. Como se a passagem para o mundo letrado desse-se de forma dicotômica, binária, e o aluno estivesse colocado do lado do alfabetizado ou do não alfabetizado, nada existindo entre esses polos. Propusemos-nos a desconstruir essa lógica binária tão fortemente enraizada na escola para darmos visibilidade a esse trânsito por meio do convite a debruçar-se sobre um momento de passagem em que o aluno pode estar ao mesmo tempo alfabetizado e não alfabetizado. O “e” como um terceiro entre os dois polos, a cor do tempo e suas nuances em destaque.

Ao darmos relevo e outro tom a esse tempo paradoxal, propomos que, quando há um impasse na passagem da oralidade ao letramento, o que está em jogo é uma dificuldade em oferecer condições em abrir esse *tempo de compreender* em que a criança possa exercer esse jogo com o outro, trâmite necessário para uma passagem ao *momento de concluir*, quando surge numa outra posição de enunciação. Pensamos que, quando a escola oportuniza essa *pressa-demorada* em reciprocidade – momento em que

saber e não saber coexistem –, temos um ultrapassamento de uma lógica binária e a inclusão de uma posição ternária, constituindo um deslocamento que oferece condições para que se opere uma travessia difícil e tensa no campo da palavra e da linguagem, campo do letramento.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. de M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREUD, Sigmund. (1895). Projeto para uma psicologia científica. W. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. (1901). Psicopatologia da vida cotidiana. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. (1915). As pulsões e seus destinos. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. (1930). **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- LACAN, Jacques. (1945) **O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada**. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. (1954-1955) **O seminário, livro 2**. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAMPERT, Letícia. **Conhecidos de Vista: a cidade revelada através de olhares, janelas e fotografias**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LO BIANCO, Anna Carolina. Sobre a base dos procedimentos investigativos em psicanálise. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p.115-123. jul./dez, 2003.

PORGE, E. **Psicanálise e tempo**. O tempo lógico de Lacan. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.