

### Para além do princípio da ortografia: uma perspectiva psicanalítica sobre as trocas na escrita

Monteiro, Francisca Paula Toledo; Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

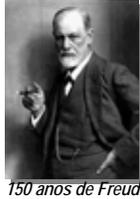
Monteiro, F. P. T., & Nascimento, L. C. R. (2006). Para além do princípio da ortografia: uma perspectiva psicanalítica sobre as trocas na escrita. *ETD - Educação Temática Digital*, 8(esp.), 59-73. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73970>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>



## PARA ALÉM DO PRINCÍPIO DA ORTOGRAFIA: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA SOBRE AS TROCAS NA ESCRITA

**Francisca Paula Toledo Monteiro**  
**Lilian Cristine Ribeiro Nascimento**

Ainda bem que vou escrever  
Já que deve estar na certa,  
de algum modo escrito em mim...  
(Clarice Lispector)

### RESUMO

No presente artigo abordamos as manifestações do ato falho na leitura e na escrita de uma criança com dificuldade de aprendizagem escolar, observada durante o processo clínico, tomando como referência o texto de Freud *Sobre a Psicopatologia do Cotidiano*. Desta forma, analisamos os supostos "erros" que ocorrem na escrita desta criança a partir de uma perspectiva psicanalítica, entendendo que o ato falho fala sobre uma verdade do sujeito. Tais reflexões possibilitaram uma nova forma de compreender "os erros" na fala e na escrita, além de nos impulsionar para uma mudança em nossa prática clínica.

### PALAVRAS-CHAVES

Psicanálise; Ato falho; Escrita

## BEYOND THE PRINCIPLE OF SPELLING: A PERSPECTIVE ON TRADE IN PSYCHOTHERAPY WRITTEN

### ABSTRACT

*In this article we address the manifestation of faulty actions – also known as parapraxes – in the reading and writing processes of a child with learning difficulties, observed during the clinical practice, from the perspective of Freud's *The Psychopathology of Everyday Life*. That way, we can analyze the supposed mistakes that occur in the written work of that child from a psychoanalytical perspective, with the knowledge that the faulty actions talk about the truth of the subject. Such reflections have made it possible to cast a new light on the errors in speech and writing, in addition to pushing us toward a change in our clinical practice.*

### KEYWORDS

*Psychoanalysis; Faulty actions, Writing*

## INTRODUÇÃO

No presente artigo abordamos as manifestações do ato falho na leitura e na escrita de uma criança com dificuldade de aprendizagem escolar, observada durante o processo clínico, tomando como referência o texto de Freud *Sobre a Psicopatologia do Cotidiano* (1987). Publicado em 1901, esse livro é pioneiro na divulgação da psicanálise. Nele, Freud demonstra as manifestações do inconsciente nas ações da vida cotidiana.

Aceitando a premissa estabelecida no famoso Capítulo VII da *Interpretação dos Sonhos* que interdita a possibilidade de identificar o aparelho psíquico em bases anatômicas, Freud procurou demonstrar o funcionamento psíquico através dos elementos mais corriqueiros do cotidiano. Disso decorre que, para Freud, não existe a possibilidade de uma localização anatômica do inconsciente no cérebro ou em qualquer outra parte do corpo humano: “Desprezarei por completo o fato de que o aparelho anímico [psíquico] em que estamos aqui interessados é-nos também conhecido sob a forma de uma preparação anatômica, e evitarei cuidadosamente a tentação de determinar essa localização psíquica como se fosse anatômica” (FREUD, 1987a, p. 491). Assim, Freud indicou que o inconsciente emerge a revelia da vontade do indivíduo consciente. O sujeito do inconsciente se produz nos efeitos lacunares tais como, o lapso, o ato falho, o chiste, o sonho e o sintoma.

Em um dos casos relatados no livro *Sobre a Psicopatologia do Cotidiano*, Freud analisou um ato falho cometido por ele na escrita de um valor monetário a ser retirado de sua conta bancária. O valor seria destinado como empréstimo para um parente enfermo. Ao verificar que cometera o ato falho na escrita do valor, conclui que prevalecia nele um sentimento de avareza, acompanhado do medo de empobrecer, embora tivesse anteriormente consentido sem ressalvas o empréstimo ao parente: “é provável que jamais me acreditasse capaz de tal emoção, não fosse por estar bastante familiarizado, através de minha prática psicanalítica com os pacientes, com o papel desempenhado pelo recalcado na vida anímica, e não fosse por ter tido, dias antes, um sonho que exigia a mesma solução” (FREUD, 1987, p. 114). Neste momento, Freud reafirmou que o ato falho cometido no

preenchimento do valor monetário foi mais do que um simples erro: era a manifestação do inconsciente. Tal situação também havia se manifestado em um sonho.

No *Dicionário de Psicanálise*, encontramos a seguinte definição para o verbete **ato falho**: "Ato pelo qual o sujeito, a despeito de si mesmo, substitui o projeto ao qual visa deliberadamente por uma ação ou uma conduta imprevistas" (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 40). Segundo os autores, Freud atribui uma significação ao ato falho, relacionando-o aos motivos inconscientes; desse modo, é um compromisso entre a intenção consciente do indivíduo e seu desejo inconsciente.

Deste modo, pode-se dizer que não somos nós que escolhemos as palavras, mas elas que nos escolhem via inconsciente. As palavras pronunciadas ou escritas de maneira equivocada podem ser analisadas como manifestações do inconsciente, que mesmo inaceitáveis pelo "eu-consciente" irrompem a ação do recalçamento e acabam por revelar uma verdade do desejo do sujeito (MAIA, 2006).

Esta forma de analisar os supostos "erros" que ocorrem na escrita só é possível a partir de uma perspectiva psicanalítica, pois de outra forma consideraríamos essas trocas como simples alterações fonológicas ou ortográficas. É possível considerar então, que o sujeito que escreve não é proprietário e soberano de sua escrita. Isso porque, aquele que escreve está submetido, assujeitado, às manifestações do inconsciente. O sujeito do inconsciente é dividido, barrado, nunca é por inteiro.

A psicanálise, porém, pensa o homem como sujeito dividido – não entre sua consciência moral e seus impulsos (como em Santo Agostinho ou em Kant), mas entre um lugar onde o *eu* se reconhece e tenta responder por si e um Outro lugar, de onde o sujeito é determinado sem que o *eu* tenha qualquer poder sobre isso. (KEHL, 2005, p. 77).

### **ENTRE O “ERRO” E O ATO FALHO: O CASO R.**

O caso que agora relatamos é o de uma criança atendida em sessões semanais de fonoaudiologia e pedagogia. O atendimento é multidisciplinar, ou seja, discutimos e nos interrogamos a cada encontro com R., apesar de atuarmos separadamente na clínica. Algumas sessões são realizadas conjuntamente (nós e a criança). Durante essas sessões, o

nosso olhar se redirecionou para um mais além do que podíamos verificar naqueles “erros” cometidos. É a partir daí que iniciamos nosso relato e confirmamos o caminho aberto através da perspectiva psicanalítica. Nesse sentido, para melhor estruturação e compreensão do caso, o descrevemos separadamente.

### **A AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA: DESCRIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL DE R.**

R. foi encaminhado para a clínica por sua escola. Na época, março de 2004, estava cursando a 3ª série do ensino fundamental em uma escola estadual do município de Campinas. O encaminhamento se deu devido a um quadro de transtorno fonológico e de aprendizagem, ou seja, apresentava alterações na articulação, bem como dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Durante a anamnese, a mãe apresentou a seguinte queixa: *"Não se entende o que ele fala; desde que começou a falar, com dois anos, já apresentava trocas"*

A avaliação revelou um quadro articulatorio raro, que em 20 anos de experiência clínica, nunca havia presenciado. Trata-se da distorção articulatoria dos fonemas /p/, /b/ e /m/, os quais são emitidos sem o fechamento dos lábios e de maneira posteriorizada, semelhante ao fonema /k/ ou /g/. Não se trata especificamente de uma troca de um fonema por outro, pois a emissão não pode ser assim identificada, mas, como descrito acima, trata-se de uma distorção. Para melhor compreensão, cito alguns exemplos: a palavra pipa é articulada como "qüiqua"<sup>1</sup>, a palavra bala como "guala" e a palavra mão como "guão" (articulação aproximada).

O que chama a atenção neste caso é que os fonemas que R. não emite adequadamente são exatamente aqueles com os quais toda criança articula as primeiras palavras: /m/, /p/ e /b/. Na maioria das crianças ouvintes estes são os fonemas que aparecem na articulação das primeiras palavras com significado, por volta de 12 a 18 meses, como: papá (para pai ou comida), mamã, bebê, mão, pé, "bô" (acabou), "bibí" (carrinho), "bóa" (para bola).

---

<sup>1</sup> Optamos por escrever de forma aproximada a pronúncia, facilitando assim a leitura do leitor não familiarizado com o alfabeto fonético.

São também estes os fonemas emitidos na nomeação dos principais sujeitos significativos da criança não só na língua portuguesa (papá e mamã ou papai e mamãe), como em diferentes línguas. Como exemplo apontamos alguns dos termos usados de forma infantilizada para nomear as figuras paterna e materna: no italiano - papa e mama; no francês - papa e maman e no espanhol - papi e mami ou papito e mamita.

Tal fato lingüístico - a nomeação do pai e da mãe utilizando os fonemas bilabiais em diferentes línguas - não é mera coincidência, mas ocorre por estes fonemas aparecerem com frequência no balbucio das crianças em torno de 6 ou 8 meses. Os balbucios funcionam como simples experimentações dos articuladores, momentos que proporcionam prazer ao bebê. Da mesma forma que brinca com as mãos ou os pés, no balbucio a criança inicia um processo de conhecimento do corpo.

Ao presenciar a emissão destes fonemas os pais atribuem um significado a eles, assumindo uma função de intérpretes. Então não é estranho que em diferentes línguas os sons bilabiais tenham sido na história dessas línguas, escolhidos para nomear o par parental. Ao ouvir o balbucio, "mã, mã, mã, mã", a mãe interpreta na criança intenção de evocá-la e impõe à ela esta significação. O mesmo ocorre com o pai ao deparar-se com a repetição dos sons "pa, pa, pa, pa". A emissão não-intencional da criança ganha significação pela interpretação do adulto.

Na perspectiva psicanalítica o momento de aquisição da linguagem passa pela estruturação do complexo de Édipo, na configuração das figuras paterna e materna. Ao assumir sua função paterna, o pai impõe uma ruptura na relação simbiótica entre mãe e criança, que as mantinha como sendo parte uma da outra. Da gestação aos primeiros meses de vida, o bebê "entende-se" como parte do corpo da mãe (o que na verdade o é enquanto dentro de seu ventre). Após o nascimento a necessidade de amamentação mantém por um período esta relação de complementariedade para a criança. A mãe é a satisfação do seu desejo, pois ela se satisfaz no seio materno. Para Freud, esta é primeira pulsão libidinal do sujeito, que, no entanto, é rompida, ou seja, a satisfação não permanece para sempre.

A função paterna tem um papel fundamental na cisão da relação mãe-criança. O pai tem a função de introduzir a Lei que normatiza esta relação; é ele quem interdita a

possibilidade de continuação da complementariedade materno-filial. Só a partir da instauração da descontinuidade é que se determina a entrada da criança na ordem do simbólico, ou seja, a falta permite o advento da linguagem. Este é o momento que possibilita à criança nomear os objetos à sua volta e principalmente, os pais.

O corpo da criança é organizado a partir do Outro, principalmente pela mãe, que lhe confere cuidados e carícias. Pelo desejo da mãe, a criança se torna sujeito desejante. “Nosso corpo erógeno é organizado pelo Outro, e o Outro é a própria dimensão da linguagem” (KEHL, 2002, p. 164). É, portanto, a função paterna (da interdição) e materna (que permite esta interdição) que a criança ascende ao simbólico.

No caso aqui descrito, acreditamos que algo ocorreu neste momento de entrada da criança no simbólico. Embora R. não apresente nenhuma alteração anatômica ou funcional dos órgãos articuladores, não foi possível a ele nomear com uma articulação convencional as três figuras do triângulo edípico: o pai, a mãe e o bebê. Como disse sua mãe: *“Não se entende o que ele fala; desde que começou a falar, com dois anos, já apresentava trocas”*.

Assim questionamos: E quem é que entende a fala de um bebê? Nenhum adulto não familiarizado com o bebê consegue compreender sua fala, porque na realidade esta fala não tem intenção comunicativa. É somente o pai e a mãe que a “compreendem”, ou melhor dizendo, têm a ilusão de compreender a fala do bebê, pois são eles mesmos que lhe atribuem a significação.

Se à mãe de R. não foi possível compreender sua fala de bebê e dar a ela uma interpretação, que sentidos foram possíveis de ser constituídos? Como se deu a inserção no simbólico desta criança, sem passar por uma nomeação inteligível dos pais? Ou podemos ainda questionar: Como a mãe de R. vivenciou a frustração de não ouvir seu filho chamando-a, como fazem todas as crianças, de “mamãe” e sim de “guãguãe<sup>2</sup>”?

Ainda hoje, R. após dois anos de terapia fonoaudiológica não articula espontaneamente os fonemas /p/, /b/ e /m/. Embora consiga articulá-los em situações dirigidas (nas quais é solicitado ou em atividades de leitura), na fala espontânea, ou seja, durante a conversação tais fonemas ainda apresentam-se distorcidos.

---

<sup>2</sup> Articulação aproximada

Nossa reflexão, neste caso, é que mesmo tendo ocorrido a inserção de R. no simbólico, uma vez que domina a linguagem oral, essa entrada se deu de modo totalmente peculiar, não pela via comum que se daria pela articulação convencional e compreensível das primeiras palavras que as crianças realizam para nomear seus pais, palavras que os enchem de satisfação: "papai e mamãe". Seu sintoma (não articular convencionalmente os fonemas /p/, /b/ e /m/), pois, diz de sua verdade e não de seu erro.

Atualmente sua fala é ainda, muitas vezes, incompreensível. Durante o diálogo R. não faz uso dos fonemas bilabiais /p/, /b/ e /m/, no entanto o faz corretamente durante a leitura.

Um fato que nos chama a atenção é que, contraditoriamente, quando usa o apoio articulatório para escrever (vai falando as palavras buscando a relação fonema - grafema), R. articula corretamente os fonemas citados.

Se R. consegue articular corretamente nesse momento, por que na fala espontânea tais fonemas não aparecem? Tal situação evidencia que R. ao pronunciar-se não consegue tomar o controle da própria fala. "De fato, há crianças que escutam o erro e nem por isso podem evitar sua reincidência sintomática. Nesse caso, repetir parece ser a necessidade nas patologias da linguagem (...) Repetição de um corpo que não pensa absolutamente, que faz". (LIER-DE VITTO, 2003 apud MARIOTTO e BENINE, 2005)

Ao utilizar o apoio articulatório para a escrita ou ao ler, seu sintoma não se manifesta. Provavelmente o sintoma aí não se impõe, pois a forma como se deu seu acesso à linguagem escrita foi vivenciada da outra maneira, e por ele significado de modo totalmente distinto. O R. que escreve e lê parece ser outro daquele que conversa: "A escrita e a oralidade não são duas linguagens, alinhadas no mesmo nível, mas podem ser abordadas como duas mídias, o que as colocaria em hierarquia de igualdade sem, entretanto, apagar suas diferenças".(MACHADO, 1997, p. 99) Ao ler e escrever, atualmente seu sintoma é deixado de lado e todos os P, B e M, aparecem sem problemas. Sobre este tema abordarmos no item a seguir.

**A avaliação pedagógica: descrição da aquisição da leitura e escrita por R.**

Conheci R. alguns meses após ter iniciado os atendimentos fonoaudiológicos. Ele foi encaminhado para o atendimento pedagógico porque ainda não conseguia ler ou escrever, apesar de reconhecer algumas letras do alfabeto. Nessa época havia sido indicado, à pedido da mãe, para uma “triagem” numa instituição de educação especial (APAE); o que ficou suspenso temporariamente. Parece-me que estar com o acompanhamento pedagógico e fonoaudiológico era a sua última “chance” e isso aumentou ainda mais a nossa responsabilidade, nos movendo em busca de novos conhecimentos sobre o caso.

As informações da escola eram de que R. ainda não se alfabetizara, apesar de cursar a 3ª. série do ensino fundamental; os relatórios escolares diziam que ele não retinha as informações na memória, ou seja, o que hoje parecia que havia aprendido, amanhã, ou algumas horas depois, já não se lembrava mais. O mesmo ocorria em relação à nomeação, identificação e quantificação numérica, inclusive com o sistema monetário, que é de uso corrente e corriqueiro até mesmo para as crianças mais novas.

Durante nossos primeiros contatos, apenas observei R., conversando com ele sobre o que gostava de fazer, de comer, de brincar... E R. me respondeu que gostava muito de carros. Concomitantemente, R. começou a “construir” uma casa utilizando-se de “legos” (brinquedo de peças de encaixe muito usado por crianças). Vale descrever aqui que essa casa era totalmente fechada, sem portas ou janelas, e a princípio R. dizia apenas que era uma casa e que tinha uma garagem para guardar o carro que terá um dia.

Conforme R. foi se apropriando da leitura, a casa foi tomando outra configuração e ganhando uma janela, depois uma porta, e outra janela. Ao mesmo tempo, R. começou a falar durante a “construção”, num esforço que me pareceu um planejamento e dizia: - “essa casa vai ter um quarto com computador, vai ter um quintal” e foi acrescentando, após um tempo, um menino e seu pai. Passou a nomear esse pai e esse filho com seu próprio nome e o de seu pai; o que eles faziam, como faziam, como era essa casa. E, assim, R. ia “tecendo” a sua história.

Entremeadado a esse processo, ofereci a R. figuras, palavras e letras, as quais ele ia fazendo associações e eu lhe servia como escriba. Pois bem, a primeira palavra que R. leu sem minha ajuda foi FERRARI, o nome do carro que ele quer ter quando crescer e que estava na capa de uma das revistas em cima da mesa - um dos recursos de estímulo à leitura. Imediatamente após esse fato, a “construção” de R. foi tomando novas formas com divisões internas e externas e a mãe apareceu pela primeira vez em sua fala; era ela quem faria uma comida gostosa para o menino que morava na casa. Nesse dia R. nomeou o menino de João, mas os pais permaneceram com os nomes próprios de seus pais. Entretanto, enquanto me contava a história, trocava o nome do menino por R., mas se corrigia, dizendo “epa, não é o R., é o João”. Interessante é que ele sempre se reportava a si mesmo na 3ª. pessoa (ao invés de dizer não sou eu, dizia não é o R., é o João). O que isso estaria apontando? Qual o enigma ele estaria ocultando ou revelando (se)?

Freud e Lacan já teorizavam a respeito da linguagem e se é na relação com o Outro que o ser humano se torna sujeito, é porque esta relação é mediada pela linguagem. São as palavras que antecipam o sujeito e, desta forma, o que era apenas um corpo, um organismo, passa a ser ordenado numa série que pertence ao campo da linguagem e que, portanto, apresenta uma representação no psiquismo. Assim, se o ser se sujeita à linguagem é porque esta é a via que o determina.

Hoje, após quase dois anos de atendimento semanal, R. está lendo fluentemente e em processo de aquisição da escrita ortográfica e é sobre isso que vamos nos reportar, tendo como suporte a psicanálise para analisar algumas “trocas” que comete (ou que o acometem) como um ato falho de escrita e não simplesmente como um erro ortográfico.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE R.**

Durante um dos atendimentos que realizamos em conjunto, R. escreveu a seguinte história, a qual transcrevemos literalmente:

JOÃO PEDRO CONSTRUIU UMA MÁQUINA. ELE CONSTRUIU PARA MATAR, MAS ELE MUDOU DE IDÉIA, PORQUE EU (*aqui ele se corrigiu dizendo: epa, é ele e não eu. Apagou e escreveu "ele"*) ELE NÃO QUECEDO MAU.

Vamos nos ater a esse pequeno texto dando destaque a manifestações significativas:

1. A aglutinação das palavras “quer ser do mau”, que ele grafa “quecedo”.
2. O equívoco nas palavras EU e ELE que consideramos um ato falho de escrita.

Na aglutinação de palavras tentamos uma leitura para além da hiposegmentação na busca de um sentido para a palavra “quecedo”:

- Que é cedo? Será no sentido de que ainda é cedo para alguma coisa?
- Que cedo? No sentido de ceder ou se render a alguma coisa, nesse caso a escrita?

Por que escrevemos? Se escrevemos é porque algo pode ser dito. “Escrevemos para resgatar o nosso corpo que foi perdido quando se fizeram as primeiras inscrições”. (POMMIER, 1996 apud KUPFER, 2006, p. 4)

Quando a criança é introduzida na ordem do simbólico ocorre o recalçamento do corpo, visto que até então, este corpo, enquanto organismo, respondia apenas a apelos biológicos – fome, sede, calor, frio, dor, desconforto. O início da linguagem representa o primeiro recalque, no qual se interdita a relação libidinal com a mãe, por intermédio da lei paterna, instaurando uma nova relação com o corpo. Seriam essas as primeiras inscrições.

Para adquirir a escrita é necessário que as bordas do corpo estejam estabelecidas e um novo recalque se faz necessário. A escrita é uma construção cultural, com normas e regras definidas, às quais é preciso se enquadrar para poder escrever. Para isso é necessário que o sujeito seja recalçado para dar lugar ao “eu” da escrita. Entretanto, esse sujeito recalçado pode se manifestar na escrita através do estilo, do traçado das letras e dos atos falhos (KUPFER, 2006). Tais afirmações nos trazem fundamentos para compreender a escrita de R.

Quando escreve “quecedo”, estaria R., dizendo do seu consentimento para o aparecimento desse “eu” da escrita? Acreditamos que sim. Desta forma, R. abre mão à liberdade de seu sujeito para se aprisionar nas normas rígidas da escrita.

Como afirma Kupfer (2006, p. 8), “ao escrever, um sujeito se escreve também (...) É bem verdade que a aquisição da escrita pode trazer consigo as marcas de um sujeito que não pode senão introduzir uma ordem rígida, em cuja permanência fica aprisionado”.

Já no ato falho EU / ELE evidencia-se a divisão do sujeito manifestada nessas duas pessoas do discurso: o sujeito recalcado (o Outro) e o “eu” da escrita.

O ato falho, portanto, não diz sobre seu erro, mas sobre sua verdade; ele evidencia seu desejo recalcado. O desejo está representado no ato falho, mesmo que conscientemente o pretendesse ocultar.

Compreendemos que, de alguma forma, o processo transferencial se deu nos atendimentos clínicos e possibilitaram a R. adentrar ao mundo da escrita. A marca, porém do sintoma da fala permanece como uma memória de uma interdição não realizada pela figura paterna ou não concedida pela figura materna. Na nossa relação com R. talvez tenha se criado uma relação triangular na qual se representou a função da interdição e a da concessão. E assim a escrita pode aflorar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos da teoria psicanalítica de Freud e Lacan entendemos que tanto o trabalho pedagógico quanto a terapia fonoaudiológica podem ir além da técnica, sem, no entanto, dispensá-la. Entretanto, consideramos fundamental o re-conhecimento do sujeito e de sua subjetividade, que, de certa forma, independe de suas razões familiares já que, segundo Mannoni

(...) É comum ouvir-se dizer que, a toda criança-problema, correspondem pais-problema. É raro, com efeito, que não se perceba, por trás de um sintoma, certa *desordem familiar*. (...) se essa desordem, na sua *realidade*, era a causa direta das dificuldades da criança, a atitude psicanalítica seria bem inútil, já que bastaria corrigir uma situação defeituosa aconselhando medidas reais. (MANNONI, 1982, p. 70)

Não nos cabe aqui a função de psicanalistas, mas de dizer como fomos afetadas por tais conhecimentos modificando o nosso olhar para a criança que apresenta “dificuldades” na fala e na aquisição da leitura e da escrita. Fomos além da queixa e dos diagnósticos apresentados. Diante disso, acreditamos que esse mais além descortinado pelo viés psicanalítico nos possibilitou o re-conhecimento desse sujeito, tirando-o do lugar de objeto. Ali, onde antes havia um objeto – o deficiente, o a-normal, o que não aprende (FOUCAULT, 2001) – para nós, agora há um sujeito.

Sobre a linguagem oral, acreditamos que R, possa vir a utilizar-se da articulação correta também na fala espontânea quando incorporar com mais domínio a linguagem escrita. Desta forma, não será a fala o apoio para a escrita e sim o inverso. É possível que ao lembrar-se da forma escrita, passe a produzir os fonemas de maneira inteligível durante a conversação.

Dessa maneira, está sendo possível a R., através de meios outros, apropriar-se da leitura e da escrita e fazer-se entender na comunicação oral.

E a nós profissionais, a possibilidade outra de, abrindo mão do futuro – aquele que apontava como impossibilidade a inserção desse sujeito no mundo “grafocêntrico” pelos meios convencionais, o que nos levaria a uma pedagogia e fonoaudiologia ortodoxas e

normalizadoras - nos lançar num porvir, ou seja, na descontinuidade, na incerteza, na quebra de paradigmas – ouvindo o sujeito que “fala” de sua verdade.

É por isso que Foucault dizia que a sua era a história do presente. No campo da pesquisa e da educação isso é da maior importância; nos mostra que essa ou aquela prática, esse ou aquele conceito, essa ou aquela verdade nem sempre foram assim, mas foram inventadas um dia. E, se foram inventadas, então podemos inventar coisas novas, buscar novas alternativas para aquilo que não queremos mais. (VEIGA-NETO, 2004, p.23)

O estudo deste caso a partir da perspectiva psicanalítica nos permitiu compreender os erros para além do princípio da ortografia e também transformar nossa prática no atendimento clínico.

## REFERÊNCIAS

FISCHER, Rosa Maria Bueno e VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault, um diálogo**. in: Educação e Realidade, v. 29, n. 1, (jan/jun 2004). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os normais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção tópicos)

FREUD, Sigmund. **Sobre a Psicopatologia do Cotidiano**. [1901]. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume VI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

\_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos** (segunda parte) [1901]. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume V. Rio de Janeiro: Imago, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. [1905]. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KEHL, Maria Rita. **Sobre Ética e Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

KUPFER, Maria Cristina. **Inconsciente e escrita**, 2006, no prelo.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

MANNONI, Maud. **A Primeira entrevista em psicanálise**. tradução de Roberto Cortes de Lacerda. 2. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1982.

MARIOTTO, Rosa M. M. e BENINE, Rosana. Um bom desencontro: a escrita de uma clínica inscrita na interdisciplinaridade. **Em Revista**. Associação Psicanalítica de Curitiba, Nº 11, 2005, p. 37 - 48.

ROUDINESCO, Elizabeth e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1998

Agradecemos aos professores Dra. Regina Maria de Souza e Dr. Márcio Aparecido Mariguela pela leitura atenta deste texto e pelas importantes contribuições que o enriqueceram.

**FRANCISCA PAULA TOLEDO MONTEIRO**

Pedagoga, mestranda na Faculdade de Educação da UNICAMP, DIS  
(Grupo de estudos e pesquisas diferenças e subjetividades em educação).

Email: [franciscapaulatm@yahoo.com.br](mailto:franciscapaulatm@yahoo.com.br)

**LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO**

Fonoaudióloga, doutoranda na Faculdade de Educação da UNICAMP, DIS  
(Grupo de estudos e pesquisas diferenças e subjetividades em educação).

Email: [lcrn@yahoo.com.br](mailto:lcrn@yahoo.com.br)

Artigo recebido em: 25/09/2006  
Artigo para publicação em: 27/12/2006