



O TEMPO DE COMPREENDER E AS LETRAS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Autor: Cláudia Bechara Fröhlich – UFRGS – CAPES

Coautor: Simone Moschen Rickes – UFRGS

Resumo:

Este texto parte de uma reflexão sobre o trabalho realizado no *Atelier de Criação* - oficina com alunos de ensino fundamental do município de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul, - com o objetivo de, a partir de elementos provenientes de um campo de experiência, desdobrar uma pesquisa apoiada nos aportes psicanalíticos. Tempo e ficção foram os elementos pinçados a partir desse dispositivo e com eles articulamos sua importância na passagem do oral às letras. O *tempo de compreender*, conceito de Lacan, proposto em seu trabalho acerca do tempo lógico, ganhou centralidade nessa investigação e, com ele, tramamos o vivido no *Atelier* para mapearmos o percurso de pesquisa até o presente momento.

Palavras-chave: Psicanálise, tempo, letramento.

Toda pesquisa tem seus tempos. Talvez esse seja o segundo tempo de um esboço de trabalho cujo tema pretende ser o tempo e a ficção na escola. Foi precedido apenas pela imersão na experiência – escolas de ensino fundamental do município de Dois Irmãos, no RS, entre os anos de 2006 e 2011. Nesse tempo dois, faz-se necessário um longo percurso em que o vivido no campo da escola tenta se tramar com os autores que de alguma forma já trilharam algum desses caminhos. Assim, esse trabalho é um mapeamento de certo percurso de pesquisa. Parte da experiência no *Atelier de Criação*, onde a pergunta pelos laços do tempo à ficção se colocou, e busca desdobrar algumas indagações com os aportes do campo psicanalítico. Destacamos como ponto em que incide parte substantiva das indagações, a importância do conceito do *tempo de compreender* - desenvolvido por Lacan – na passagem da oralidade ao letramento

1. Atelier de Criação

O *Atelier de Criação* foi um espaço, constituído pela Secretaria de Educação¹, como dispositivo para se aproximar do cotidiano escolar de alunos da rede escolar municipal da cidade de forma a fazer um mapeamento das questões que preocupavam seus professores. Não foi criado para ser nem um espaço clínico ou pedagógico *stricto sensu*, embora pendulasse por *entre* esses *lugares*. Constituiu-se como um espaço que colocava em jogo um fazer: o fazer arte com o outro.

Os frequentadores do *Ateliê*, em sua maioria crianças entre seis e doze anos, eram enviados pelas escolas municipais para esse espaço, e nele eram agrupados, não conforme idade, série, ou escola, mas segundo elementos como os significantes que traziam consigo a partir da entrevista inicial, o momento em que se encontravam diante da leitura e escrita, ou mesmo a escolha operada na sala de espera.

Descobrir que o espaço era um convite a habitar a sala do *Atelier* de maneira a dar forma a alguma “arte” foi uma surpresa que logo as crianças transformam em segredo; sabiam que a demanda que havia lhes feito chegar ali era de que seu déficit fosse consertado e não de que “fizessem arte”. O dito “fazer arte” era enunciado no primeiro encontro para que se colhessem os efeitos dessa polissemia e para que pudessem brincar, desde a saída, com as palavras em seu múltiplo sentido. Brincar, transgredir, construir e desconstruir eram todas cartas de um mesmo baralho nesse espaço compartilhado. Enquanto fazíamos arte tendo como matérias-primas narrativas e sucatas, o significante *escola* girava nos grupos e era um momento onde algumas perguntas erguiam-se no horizonte do *Atelier*: Como cada um contava a sua escola? Como falavam de sua relação com as pessoas que sustentavam o lugar de autoridade e conhecimento? De que maneira percebiam os tempos da escola?

Curiosamente, as crianças encontraram num livro de literatura infantil que circulava pelo *Atelier – O cata-vento e o ventilador* - algo que parecia ser a história desse dispositivo, e sobre o qual produziram muita arte. O livro conta a história de um encontro: um cata-vento andava parado, com as cores inertes, cansado de vento nenhum catar, até que um ventilador – que tinha idéias um pouco mais aceleradas – se ligou na tomada e começou a girar. Rodou tanto que fez girar também as cores do cata-vento. Assim, no jogo entre lentidão e aceleração que a cada encontro ia se colocando entre os participantes, vale sublinhar três elementos que ganharam destaque no *Atelier* ao longo do tempo.

¹ *Atelier de criação* é o trabalho de oficina desenvolvida por uma das psicólogas com grupos de crianças e adolescentes no Núcleo de Atendimento às Escolas (NAE), órgão coadjuvante a Secretaria de Educação do Município de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul. Durante os anos de 2007 e 2008 o NAE desenvolveu diferentes grupos coordenados por diferentes profissionais nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e pedagogia.

Primeiro, o *liquidificador de palavras*. Um instrumento utilizado quando um impasse no grupo se colocava e uma decisão coletiva precisava ser tomada. A escolha do nome para o grupo muitas vezes se dava assim: num velho copo de liquidificador jogávamos palavras escritas destacadas por cada um, fazíamos um *shake* de palavras e sorteávamos em seguida algumas delas. A sequência de retirada das palavras decidia o nome do grupo. Dentre eles: Construtores de Sucata e Confusão, Briga de Cão Vermelho e Gato amarelo, Dupla alfabética matadora, Trio Gre-Nal, etc.

Segundo, o *correio intergrupos*. Uma caixinha que foi inaugurada, quando ocorreu a primeira troca de um membro de um grupo para outro e da necessidade do grupo original seguir em contato com aquele que migrou. Também era usado pelas crianças para enviarem mensagens - escritas ou desenhos - para seus professores.

Terceiro, as *paredes como espaço de publicação*. Lugar onde as produções podiam ser publicadas. Alguns dos trabalhos antes de serem expostos na sala ficavam por um tempo guardados num armário, até que chegasse o momento de ir para as paredes. Muitos grupos eram montados a partir do interesse das crianças pela produção de outras- elas se escolhiam também através de suas “artes”.

Partindo desses poucos instrumentos, o *Atelier* era um incentivo a ensaiar-se na produção de algum objeto. Um convite a manusear, cortar, colar, pintar, enfim, sujar-se com as tintas do outro no processo de trabalhar na construção de superfícies, de dar formas aos restos. Nesse processo, era também *um convite a aproximar-se do mundo letrado pelos caminhos que se pudesse percorrer, no tempo de que se precisava dispor, de acordo com o mar da linguagem no qual se foi banhado*. Espaço onde se brincava *com as letras, com as palavras e suas polissemias, com os objetos*, e onde se podia assumir diferentes posições diante de uma dança pulsional. Partia-se da ideia de que cada um no *Atelier* era iletrado em algum campo, mas com alguma “sabedoria” em algum outro, podendo arriscar-se a assumir o lugar de mestre a qualquer momento.

2. Letramento e Estruturação do Sujeito

Percebíamos que o que estava em questão para cada uma das crianças enviadas por seus professores ao *Atelier* - por seu “fracasso na alfabetização” - era a necessidade de brincar muito com as letras e as palavras em primeira instância.

Para embarcar no país da leitura e escrita, refere Müller e Travessini (2010), é necessário utilizar dois passaportes: o aprendizado da técnica – alfabetização – e o aprendizado dos usos

dessa – letramento². Entretanto, a escola parece ainda focar em apenas uma das agências possíveis de letramento que é a alfabetização, deixando, muitas vezes, as crianças presas apenas ao deciframento do código alfabético e numérico.

Petit (2009) lembra que a palavra *país* e *página* tem a mesma origem etimológica, e não sem alguma relação. Para a autora, é como se o brincar com a língua, em especial por meio das páginas da literatura, se oferecesse enquanto passaporte para uma topografia, uma baliza para o sujeito, uma moldura que o situa no tempo e espaço.

Enquanto brincavam com as palavras no *Atelier* era essa topografia que se desenhava. Não só ela, mas a própria constituição do sujeito tinha lugar. No dizer de Kupfer: “Pode-se então concluir que o que está em jogo no trabalho de aquisição da escrita não é uma objetivação, mas uma subjetivação, por uma condição de fato da linguagem” (1999, p. 23). Se ser letrado é uma posição - e se desdobra para cada um a partir da constituição subjetiva - podemos dizer que a leitura e escrita não são operações exclusivamente objetiváveis, algo que se adquire, mas que se estruturam a partir do jogo com a linguagem e com o outro.

No livro da psicanálise, a passagem pelos momentos lógicos da estruturação do sujeito – ou encruzilhadas fundamentais – na jornada rumo à cultura, constitui um dos capítulos principais. É nessa arena que se tecem as condições de ocupar novas posições diante do Outro. Para Freud, o que habilita uma criança para o mundo do conhecimento, o que a faz ter desejo de aprender é sua relação com a forma como experienciou o Édipo, como vivenciou essas encruzilhadas fundamentais (KUPFER, 1989).

Conforme considerações acerca da obra de Freud e de Lacan, podemos articular os seguintes momentos lógicos por que passa a criança no seu percurso de estruturação: a *etapa do espelho* (molde imaginário, primeiras marcas significantes), o *fort/da* (onde uma perda funda o simbólico, pivô das condições para o cognitivo) e o *Complexo de Édipo* (castração e revolução cognitiva: a criança passa a querer saber sobre o que falta).

Assim, na psicanálise, a subjetividade não se desenvolve, mas se estrutura. Da mesma forma, esses momentos lógicos não se encerram numa resolução totalizante. Eles se inscrevem, e, dessas passagens, ficam restos que passamos a vida reelaborando, muitas vezes, dando contornos a objetos que são representantes de uma perda, de uma falta fundamental que se inscreveu. A falta assim coloca-se como o motor da criação e das aprendizagens. É pela ficção que engendram no brincar, fenômeno universal, que as crianças tentam contornar esses

² Conforme Kleiman (1995), o *letramento* se refere a estudos recentes sobre o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Conceito novo, de 1986, reúne diferentes ênfases em seu estudo. Um desses focos tem sido a oralidade, ou seja, uma atenção às estratégias orais letradas utilizadas pela criança em diversos contextos, antes mesmo de ser alfabetizada.

momentos estruturantes, dar-lhe uma roupagem. Enquanto brincam, os pequenos estão tentando franquear as passagens. Enquanto brincam, a linguagem vai bordando uma superfície discursiva, trama significante, imaginária, que irá ser suporte para o simbólico.

Para Freud, no brincar simbólico estão implicados três elementos: a repetição, a transposição de uma posição passiva para uma ativa diante do outro, e o vir-a-ser que desenha um horizonte identificatório para a criança que brinca (RICKES, 2009, p. 67). *É nesse tempo mágico do brincar, em que há uma suspensão momentânea da linearidade temporal, que a criança encontra seu passaporte para um lugar de sujeito de uma ação, enfim, para uma condição de domínio.* Justamente porque é nesse tempo *zipado* que se desdobram as condições para a criação.

Nessa longa jornada rumo a uma posição simbólica, há um elemento que consideramos fundamental: o lugar do tempo na estrutura do sujeito. Tempo que em sua passagem tatua marcas, inscreve um sujeito em determinada posição frente ao Outro.

3. A demora apressada

Em *Alice no País do Espelho*, Lewis Carroll (2010), cria um universo paradoxal em que o tempo sofre um abalo fomentado pela maneira como a ficção engendra o leitor. A atmosfera topológica e onírica da continuação de *Alice no País das Maravilhas* desestabiliza e conduz o leitor pela mão a um avesso *estranhamente familiar*. O autor – escritor e matemático – apresenta suas peças nesse segundo livro: um sonho leva Alice ao País do Espelho, estranho lugar onde “as coisas estão todas viradas para o outro lado”; tudo muito parecido com seu país de origem, mas avessamente fora de sua ordem.

No início da trama, e já do outro lado do espelho, Alice vê o conhecido relógio da sala. Entretanto, os ponteiros haviam desaparecido de seu mostrador e, em seu lugar, o rosto de um velhinho sorrindo. Notou também um livro, mas nada podia ler - as letras estavam viradas - somente com ele diante de um espelho pôde ler o escrito que ali estava. Entretanto, seguia nada entendendo. Era um poema numa linguagem que brincava com o som das palavras, e foi difícil confessar que não estava acompanhando a leitura. Nesse momento, ocorreu a Alice que era preciso se apressar, do contrário não conseguiria conhecer para além daquela sala. É interrompendo a leitura do poema e deixando o livro para trás, num longo desvio de rota, que Alice chega a um jardim em forma de um tabuleiro de xadrez, campo onde é desafiada a percorrer por todas as casas das peças que compõe o jogo, até transformar-se no que seu faz de conta sempre desejou: rainha. A maior parte da história se desenrola nesse tabuleiro de

jogo, por meio dos encontros e desencontros com personagens diversas e que conduzem Alice a se situar e se construir nesse estranho país do outro.

A chave de leitura do poema talvez esteja na possibilidade de Alice se *demorar apressadamente* em sua jornada rumo a “algum lugar”. A pressa de Alice parece colaborar para que, na verdade, se demore. Paradoxo em que a tensão temporal, os espaços de fronteiras duvidosas, e a rapidez dos acontecimentos promovidos pela escrita de Carroll em muito nos lembra do território mágico dos sonhos do qual Freud tanto se ocupou. Campo regido pelas determinações do inconsciente que orquestram o mundo psíquico numa outra lógica, como se nossa mente fosse um território de tempo imprevisível e paradoxal.

O espelho, como um portal, envia Alice - e seus leitores - a uma suspensão na linearidade temporal. O livro de Carroll é também esse portal, verdadeira máquina do tempo que é a literatura em que a velocidade dos acontecimentos na ficção não coincide com o tempo real. O tempo que inaugura a ficção estilhaça os ponteiros do relógio, e nela nos alojamos demoradamente, numa magia lenta que inclui a velocidade e a atemporalidade dos processos psíquicos.

No dizer de Corso & Corso (2011), os adultos – crianças já crescidas e um tanto distantes do campo mágico dos contos de fada – vivem num mundo real em que seus giros não param de rodar num ritmo frenético e insano. Somos tal qual o Chapeleiro Maluco, que vive condenado a um chá da tarde, ou como as Rainhas esbaforidas que percorrem seu mundo de tabuleiro com a mesma pressa inútil do Coelho Branco. As crianças parecem não se angustiarem tanto com a experiência do desconhecimento, de ter pouco controle sobre suas escolhas, ou sobre a passagem do tempo, pois essa é sua vida. O único antídoto contra essa deriva é a presença de um adulto em quem elas possam confiar, mesmo que seja um trapalhão bem intencionado.

É sob o signo da aceleração que se estruturou a vida moderna. Contradição e pressa, muita pressa. Na contemporaneidade, ninguém parece dedicar o tempo à leitura de longas narrativas como *Em busca do tempo perdido*, de Proust, para os *takes* longos dos filmes de Kiarostami, como *Gosto de Cereja*, ou mesmo para apreciar os “4’33” da sinfonia silenciosa de John Cage. A pressa do mundo contemporâneo já havia sido indicada por Freud como um dos componentes modernos do mal-estar na cultura (FREUD, 1930/2010). Ela se expressa na produção incessante de imagens, no achatamento de experiências que poderiam fazer um leitor/ouvinte se colocar num trabalho psíquico, no excesso de informações que levam à fixidez, ao fascínio e às “opiniões”.

Ao fazer relações entre o tempo e a contemporaneidade, Kehl (2009) refere à noção de *temporalidade* para marcar uma diferença em relação ao tempo cronológico, esse que pode ser contado com os ponteiros do relógio. A temporalidade seria relativa às formas de organização e percepção subjetiva da passagem do tempo que não se definem pelo tempo cronológico, mas por algo que estaria mais próximo da pulsação do sujeito do inconsciente.

Kehl (2009), num diálogo com o texto benjaminiano *O Narrador* (1996), refere à dificuldade na atualidade da inscrição da experiência a partir da vivência da circulação da pura informação, sem o tempo necessário para uma apropriação do vivido. A temporalidade tecida de uma seqüência de instantes que comandam sucessivos impulsos à ação - não sustentados pelo saber que advém de uma prévia experiência de duração - é uma temporalidade vazia, na qual nada se cria e da qual não se conserva nenhuma lembrança significativa capaz de conferir valor ao vivido (KEHL, 2009, p. 116).

No *Atelier*, por vezes pensamos estar num longo chá da tarde, como em *Alice no país das maravilhas*, mesmo que o relógio marcasse menos de uma hora de duração. Tal qual *Chapeleiros Malucos*, nos demoramos apressadamente no brincar com a língua e inventamos outra lógica para nosso fazer com as palavras, as frases, os objetos.

4. O sofisma dos três prisioneiros: uma ficção do tempo

Tempo e espaço são elementos frequentemente tomados por diferentes formas de medidas. Entretanto, é o avesso dessa certeza – ou sua momentânea suspensão - que Lacan propõe no texto *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. Um novo sofisma*. Nesse artigo o autor trabalha sobre uma lógica peculiar do tempo – numa estreita vinculação com a asserção do *eu* (LACAN, 1945/1998).

A proposta de Lacan sobre esse tempo em que um sujeito precipita-se, num ato, a uma posição simbólica não é o simples avesso de uma idéia de tempo que se alcança sem algum esforço. Para tanto, Lacan leva seus leitores a debruçarem-se sobre um paradoxo colocado por um problema de lógica - o *apólogo dos três prisioneiros*. Nele, o tempo não conta de forma linear, mas na medida em que o apólogo é contado, seu próprio movimento integra escansões num “rigor coercitivo” tal que tem o valor do processo da lógica. Lógica que tem a propriedade de constituir enunciados independentes de seu conteúdo, autônomos do tempo real (JERUSALINSKY, 1996, p. 183).

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 é apresentado como um sofisma - aquilo que tem a aparência de uma ficção, e que carrega a propriedade de fazer o jogo verdadeiro *versus* falso, exigindo do leitor a tomada de um diferente ponto de vista.

Porge (1998) refere que os sofismas³ na atualidade são autênticos paradoxos que revelam uma dificuldade lógica real, ressaltando as regras da fala, da linguagem, da lógica e conduzem ao núcleo dos conceitos de espaço, de tempo e de movimento. Não é possível resumir um sofisma, mas fazê-lo se repetir. Pode-se propor que o leitor percorra de novo as etapas de raciocínio para refutar o erro – dado todo sofisma se apresentar como um erro lógico - e resolver o sofisma. Implica um leitor nesse trajeto e o conduz a retomá-lo por sua própria conta. A solução de um paradoxo não o faz desaparecer enquanto paradoxo, pelo contrário. Lacan toma o *apólogo dos prisioneiros* como um sofisma justamente pela sua propriedade de ser relançado inúmeras vezes, onde a solução em nada funciona se não se acompanhar sua trajetória.

O apólogo convoca a nós, leitores, a sermos também prisioneiros de sua dedução lógica. Passemos, então, ao sofisma de Lacan para com ele entrar nessa atmosfera em que os passos da solução lógica marcam uma densidade temporal.

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 comunicar-se com os demais, mas poderiam examinar as costas de seus companheiros. O primeiro que deduzisse a cor em suas costas deveria imediatamente sair pela porta e comunicar sua dedução lógica. Aceita a proposta, 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 pela porta e, em separado, revelam a mesma conclusão. “Sou 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).

A solução do sofisma é percorrida por Lacan de forma a mostrar a modulação subjetiva do tempo por meio de três *momentos de evidência*. Essas instâncias do tempo se

³ Um sofisma no tempo de Lacan não é o mesmo do enunciado da escola filosófica dos sofistas do tempo grego. Os filósofos sofistas empenhavam-se em comprovar que qualquer coisa podia ser demonstrada como verdadeira, dependendo do postulado que se tomasse como ponto de partida.

apresentam de forma diferente em cada um desses momentos, e é preciso captar “a própria função pela qual cada um desses momentos, na passagem para o seguinte, é reabsorvido, subsistindo apenas o último que os absorve”. E, com isso, “restabelecer a sucessão real deles e compreender verdadeiramente sua gênese no movimento lógico.” (LACAN, 1945/1998, p. 204). Na solução do sofisma - alinhada aos três tempos de possibilidades do sujeito: *instante de ver, tempo de compreender, momento de concluir* – há a intervenção de duas escansões suspensivas, isto é, duas paradas e duas partidas - diante da porta em que se encontram os prisioneiros -, antes da conclusão final. São essas escansões – no *tempo de compreender* – que ressaltaremos na solução apontada por Lacan. Para acompanhá-las, assumiremos o ponto de vista do prisioneiro *A*, aquele que vem concluir por si mesmo, sendo *B* e *C* os prisioneiros a partir dos quais *A* estabelece sua dedução.

4.1 Instante de ver

O que de saída o sofisma revela é a idéia de que diante de dois discos pretos, se saberia de imediato que tem um disco branco colado nas costas. Essa seria uma evidência - dada *a priori* - que conduziria a uma exclusão lógica, orientando todo o movimento. Tal combinação de cores corresponderia a um *sujeito impessoal*, num tempo de fulguração que seria zero.

4.2 Tempo de compreender

Se 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*. O sujeito aparece na *intuição* pela qual ele *objetiva* algo mais do que os dados de fato de cuja aparência lhe é oferecida nos dois brancos. No dizer de Porge (1998), esse é o tempo do *raciocínio, tempo de subjetivação de um sujeito recíproco*, e é marcado por duas *escansões suspensivas*, ou seja, duas paradas, hesitações diante dos dois outros prisioneiros, na tentativa de solucionar o problema.

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.

Lacan sublinha (1945/1998) que se os prisioneiros tivessem visto dois pretos não haveria nenhuma hesitação e alguém teria deixado a sala imediatamente. É o fato de *B* e *C* não terem saído primeiro, 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.

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 pára - *primeira escansão suspensiva* - envolvendo-se numa retomada do raciocínio. Como cada um está na mesma situação que ele, “sendo todos os sujeitos *A* como real, isto é, como aquele que se decide ou não a concluir sobre si, cada qual depara com a mesma dúvida no mesmo momento que ele” (LACAN, 1945/1998, p.200). Nesse momento de vacilo, *A* inclui em seu raciocínio que os outros também pararam, encontram-se com a mesma dúvida, pois se fosse mesmo preto – como voltou a pensar - *B* e *C* teriam prosseguido. *A* então 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 pára para refletir numa *segunda escansão suspensiva*: Será que realmente posso fundar minha certeza na expectativa 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. Conforme Porge (1998), embora isso não fique muito claro em Lacan, é nesse momento – na saída da segunda escansão – que situamos logicamente a objetivação da pressa de concluir.

4.3 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, reconhecendo-se pelo que são*. 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. Nesse momento, o sujeito alcança uma verdade que será submetida à prova da dúvida, mas que ele não poderia verificar se não a atingisse de forma antecipada.

Esse, portanto, é o momento de concluir que ele é branco; de fato, se ele se deixar preceder nessa conclusão por seus semelhantes, *não poderá mais reconhecer* que não é preto. Passado o tempo para compreender *o momento de concluir*, é *o momento de concluir o tempo para compreender* (LACAN, 1945/1998, p. 206.).

Percebemos que *o tempo de compreender parece se prolongar após o momento de concluir*. É, de fato, fora da sala que o sujeito pode formular sua dedução fundada na hesitação do outro – quando o tempo de concluir retroage sobre o tempo de compreender, num tempo do *só-depois*. É nesse tempo, 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*.

O *tempo lógico* é o tempo necessário a se demorar em produzir uma conclusão a partir do que, na verdade, não se sabe, numa precipitação, ato que se chega por uma dedução, e não por uma probabilidade. O que as *moções suspensas* evidenciam no processo lógico proposto por Lacan é aquilo que os prisioneiros não podem ver - a cor que está em cada um deles pendurada – aquilo que precisaram deduzir porque não podem ver de forma alguma, a não ser por meio das duas paradas dos outros dois. O valor das duas paradas, das *escansões suspensivas*, refere Lacan, “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” (1945/1998, p. 203).

É o tempo intermediário que supõe um tempo de meditação indispensável para precipitar o sujeito em direção ao terceiro momento, o de concluir. Lacan não quantifica essa duração, mas refere que ela precede a certeza do sujeito sobre si mesmo, e só pode deduzir a

cor em suas costas ao se relacionar com as reações dos outros, ao realizar um verdadeiro jogo posicional em que se coloca num vaivém entre as três posições *A*, *B* e *C*. Assim *A* pode dizer quem é – branco – a partir do movimento e parada dos outros dois, e, ainda, por meio do olhar dos outros dois para aquilo que carrega em suas costas.

Esse tempo em que o sujeito faz a *passagem* pelo outro num tempo de meditação, e que segue ainda *num depois*, marca o tempo como descontinuidade e a densidade temporal entre os personagens instaura uma tensão fundamental: tensão entre Sujeito e Outro.

Basta fazer aparecer no termo lógico dos *outros* a menor disparidade para que se evidencie o quanto a verdade depende, para todos, do rigor de cada um, e até mesmo que a verdade, sendo atingida apenas por uns, pode gerar, senão confirmar, o erro nos outros. E também que se, nessa corrida para a verdade, e apenas sozinho, não sendo todos, que se atinge o verdadeiro, ninguém o atinge, no entanto, a não ser através dos outros (LACAN, 1945/1998, p. 212).

Sem o jogo da reciprocidade necessária ao *tempo de compreender* - que insere outros na ciranda de saber quem se é - não seria possível ao prisioneiro se precipitar e afirmar que tinha um disco branco nas costas. O valor da verdade, como diz Kehl (2009), revelado na pressa do prisioneiro que se precipita para afirmar quem ele é depende dessa *pressa demorada* em reciprocidade, absolutamente necessária para que o sujeito se identifique com o outro – ainda que seja para, a seguir, desprender-se dele.

O primeiro tempo, o *instante de ver*, talvez possa ser pensado ao lado da instantaneidade, do que produz brilho, fascínio, algo que se realiza na imagem (COSTA, 1998, p. 49), mas que o sujeito precisa daí se desprender - até porque toda imagem carrega consigo seu furo - a lembrança de que ela de fato não satisfaz a carência humana. *O tempo de compreender* é um tempo de ruptura, a quebra da estrutura pela proximidade da emergência do “eu”. Ele é marcado por um “tempo de meditação” necessário para as construções onde o sujeito poderá dizer “eu sei”, embora dessa certeza ele padecerá: um tempo de organização do lugar do *eu*. *O momento de concluir* seria uma rápida fulguração que precipita o sujeito em direção à uma separação imaginária do outro, de posse de uma certeza nunca inteiramente garantida a respeito de si mesmo. Desses três tempos, no dizer de Kehl (2009), o primeiro e o último são instantâneos. Somente o tempo de compreender é um tempo que precisa se demorar numa certa meditação em reciprocidade ao outro. É esse tempo intermediário, o de compreender, que Kehl (2009) convoca a pensar como estando *comprimido* 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.

Há, porém, uma pressa que nos interessa nesse trabalho - não essa vivida pela contemporaneidade e que atropela a duração necessária ao *tempo de compreender* – mas a *pressa em concluir* apontada por Lacan, essa em que o sujeito – numa relação transferencial - se precipita numa conclusão incerta, mas cuja demora parece fundamental. *Pressa demorada* nesse *tempo de compreender* que temos como hipótese oferece condições para que a criança se estruture e, ao mesmo tempo, construa o mundo das letras. Tempo numa *demora apressada* em que parece também estar em jogo na passagem da oralidade para o letramento.

5. Tempo e ficção

A pressa contemporânea que muitas vezes atropela o *tempo de compreender* – e seu tempo de meditação singular - pode ser também interpelada pela via da infância na atualidade. Será que ainda preservamos dispositivos para que as crianças se demorem em suas atividades criativas e devaneios? E na escola? Como era a experiência do tempo quando na infância podíamos roubar longos períodos do relógio e dedicá-los apenas ao ócio de uma tarde sem ter o que fazer? Kehl (2009) afirma que talvez a brincadeira de Pedrinho e Narizinho, no *Sítio*, e que chamavam de “exercício de parar de pensar” – momento em que criavam as fantasias mais fabulosas – seja mais rara na infância contemporânea. No dizer de Jerusalinsky (2008), os adultos de hoje não cessam de tentar invadir esse tempo ocioso e riquíssimo do brincar espontâneo das crianças imputando-lhes atividades preparatórias para o futuro, além da escolaridade. Atividades fortemente regradas visando sempre a aquisição de conhecimentos complementares na tentativa de transformá-los cedo em “soldados de um porvir concebido como cruenta batalha pela sobrevivência”.

O mundo que gira em tempo real tem exigido de suas crianças muita disciplina e muito poucos sonhos. Sonhos que não são mais engendrados nos arredores da literatura, mas *zipados* na tela da televisão, única janela aberta para o campo da ficção. Não é de se espantar, refere Kehl (2009), que as crianças se angustiem nos fins de semana e suportem tão mal a falta de atividades *divertidas*, que se traduzem em formas de ocupação integral do tempo ocioso. O terreno da escola vem sendo semeado pelas tentativas de tutelar todo o tempo e espaço das crianças, inclusive o do brincar: campo minado em que o brincar espontâneo transformou-se em brincar orientado. Brincar tutelado em que vale apenas as brincadeiras em que há uma evidente visibilidade do quê determinada atividade lúdica poderá vir a desdobrar

do cognoscível. O tempo mágico do brincar espontâneo – esse que suspende a linearidade temporal e é fonte de criação nem sempre visível – parece estar abolido quando chega o tempo de adentrar a escolarização formal e adquirir o passaporte para o mundo letrado. Abolido mesmo que ninguém mais conteste a relação inextrincável entre ficção e aprendizagem das letras. O brincar, as narrativas infantis estão sempre presentes na cena escolar. Entretanto, a ficção não parece operar no sentido de proporcionar a magia do brincar que alarga o tempo de meditação necessário para que o sujeito letrado surja no momento de concluir.

Pulverizam-se os especialistas na infância, mas a própria infância parece escapar a todo instante das categorias em que foram enquadradas. Na queixa docente uma constante: alfabetizado *versus* não alfabetizado, lógica binária que parece os colocar numa cegueira paralisante; nada percebem de intermediário nesse processo de entrada no mundo letrado. E “conhecem” a fonte de seu mal-estar. Dizem seguidamente: “mas ele só quer saber de brincar, fica o tempo todo com a cabeça não sei onde”.

A prática docente também indica a seus protagonistas 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 como num passe de mágica. Talvez possamos pensar que para ele o *tempo de compreender* teve efeitos no sentido de o momento de concluir se precipitar. É o momento em que a criança se joga numa assertiva de si e lê, mesmo que ainda numa certa precariedade, sem muita certeza do que está fazendo. E, muitas vezes, recua. Daquilo que conseguiu ler volta a ficar em dúvida e silencia. A criança se aproxima do 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 talvez possa ser substituída por “*quando* anda?” num convite a pensar esse tempo “invisível” como importantíssimo na estruturação 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).

Ao lado de alguns autores contemporâneos, como Kehl (2009), temos nos perguntado pela importância do *tempo de compreender no momento de concluir* - tempo aparentemente “perdido” para quem olha de fora – e o papel da ficção como um indireto, oblíquo, que “alarga” a duração desse *tempo de compreender*, produzindo uma dispersão temporal, uma “magia lenta” e invisível que oferece condições para que o sujeito se apresse dizendo que sabe

antes mesmo de saber. Temos ainda como hipótese que a criança enquanto às voltas com a ficção (brincar, literatura, narrativas) franqueia as passagens difíceis, tece fios narrativos que constroem um “eu” a partir de uma *tensão temporal* colocada por alguns outros. A partir de uma *densidade temporal* nas margens do tempo lógico a criança parece encontrar condições de construir uma *densidade simbólica* onde o corpo textual se perfaz. Nesse jogo de linguagem que trava com o Outro, o campo da ficção nos parece um potente doador desses fios, engendrando - antes de ler e escrever - um corpo textual que permite brincar com a língua em primeira instância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CARROL, L [1832-1898] *Alice no país do espelho*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- COSTA, A. *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- CORSO, D. e CORSO, M. *A psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- FREUD, S. [1930] *O Mal-estar na cultura*. Trad.: Zwick; revisão e prefácio: Márcio Seligmann-Silva. Porto Alegre; L&PM, 2010.
- JERUSALINSKY, A. *Entrevista*. Revista Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, n.34, p. 175-181, jan./jun. 2008.
- JERUSALINSKY, A. Pequena história do tempo lógico em psicanálise. In: SLAVUTSKY, A., BRITO, C. L. e SOUSA, E.L.A. *História clínica e perspectiva nos cem anos da psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A., B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, M.C. Freud e a Educação, dez anos depois. In: *Psicanálise e educação: uma transmissão possível*. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 16, Porto Alegre: APPOA, 1999.
- LACAN, J. [1945] O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada In: *Escritos*. Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

MÜLLER, C. e TRAVESSINI, C., S. “Gosto de cruzar os braços”: as representações culturais construídas pelas crianças. In: DALLA ZEN, M.,I.H. e XAVIER, M.,L.,M. (Orgs) *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PETIT, M. *A Arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

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

RICKES, S. A invenção na clínica e nas instituições. In: HEINZ, M.; PERUZZOLO, D. (Orgs.). *Deficiência múltipla: uma abordagem psicanalítica interdisciplinar*. São Paulo: Oikos, 2009.