

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÚLIA LÍGIA OLIVEIRA GONZAGA

“É A LETRA, PROFESSORA?”

Um caminho entre o corpo da letra e o corpo do sujeito pelo gesto da escrita

Juiz de Fora

2025

JÚLIA LÍGIA OLIVEIRA GONZAGA

“É A LETRA, PROFESSORA?”

Um caminho entre o corpo da letra e o corpo do sujeito pelo gesto da escrita

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “ Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Juliana Maddalena Trifilio Dias

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gonzaga, Júlia Lígia Oliveira.

“É A LETRA, PROFESSORA?” . Um caminho entre o corpo da letra e o corpo do sujeito pelo gesto da escrita / Júlia Lígia Oliveira Gonzaga. -- 2025.

229 p.

Orientadora: Juliana Maddalena Trifilio Dias

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

I. Letra. 2. Escrita. 3. Experiência. 4. Psicanálise. 5. Educação. I. Dias, Juliana Maddalena Trifilio , orient. II. Título.

Júlia Lígia Oliveira Gonzaga

“É A LETRA, PROFESSORA?” Um caminho entre o corpo da letra e o corpo do sujeito pelo gesto da escrita

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 15 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Juliana Maddalena Trifilio Dias - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Antônio Carlos Siqueira Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Fernanda Theophilo da Costa-Moura
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 18/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Maddalena Trifilio Dias, Professor(a)**, em 15/08/2025, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANTONIO CARLOS SIQUEIRA DUTRA, Usuário Externo**, em 18/08/2025, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Theophilo da Costa Moura, Usuário Externo**, em 19/08/2025, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2507338** e o código CRC **CA0E78C5**.

Aqueles a quem chamo de estudantes,
sujeitos escreventes que, junto comigo,
traçam as letras da nossa história.

AGRADECIMENTOS

É impossível se apropriar da autoria da escrita quando há um mundo comum partilhado, absurdo não compartilhar nela, através dela, esse mundo comum da amizade.

Walter Kohan, 2016.

É impossível escrever sozinha. Ainda que a mão seja de quem escreve, há muitas presenças que habitam cada palavra. Esta dissertação foi escrita no silêncio de quem se senta diante da tela do computador, mas também no barulho das escolas, nos ruídos das vozes do campo, nos ecos da infância, nas estradas entre cidades, nas perguntas dos estudantes, nas palavras recebidas de forma invertida em sessões de análise, nas páginas dos livros e nos gestos daqueles que me ensinaram, de muitas formas, a escutar.

À minha casa de origem, com suas frestas abertas: meu pai e minha mãe, minha irmã, meu afilhado. Obrigada por serem presença, mesmo quando o corpo precisa partir. Vocês habitam esta escrita.

À minha casa de vida, que venho construindo dia após dia com Kleyton, meu parceiro. Companheiro do interno e do externo, da casa e do quintal. Esta escrita também marca a nossa história, porque dividimos a vida em silêncios e palavras, no abraço que recebe o corpo do outro depois do cansaço e no riso de quem brinda cada pequena conquista. Kleyton acompanhou meus gestos de escrita, seja com papel e caneta, seja com enxada e enxadão.

À Escola Municipal Américo Ferreira, onde iniciei meu ofício, com os pés na terra e o coração no quadro. Aos estudantes, que dia após dia me permitiram entrar naquela escola e ser professora. Aos colegas de ofício, que acreditaram em mim e na construção de um corpo docente unido. Em especial, agradeço ao professor Marciel, que, nas idas e vindas entre Nova Serrana e Divinópolis, me ensinou que as estradas também são feitas de escuta, permitindo-me me ver nas diferentes estradas da vida.

À Escola Estadual Nossa Senhora do Sagrado Coração, que nos últimos meses desta pesquisa passou a fazer parte do meu cotidiano. Obrigada por me ouvirem falar do gesto de pesquisar e por me darem a oportunidade de vivê-lo junto ao ofício de professora.

À Juliana, que possibilitou que as palavras permanecessem e se tornassem letra-terra nesta escrita. Esta pesquisa não seria possível sem ela. Agradeço pela escuta, pela presença, pelo gesto de orientar que não aponta caminhos, mas anda junto. Sua leitura sustenta a travessia, e

sua delicadeza abriu espaço para que a escrita pudesse ganhar corpo. Algo ficou em mim dos nossos encontros.

Ao grupo GhEnTE e aos colegas de orientação, que fizeram da palavra “gente” um significante em mim. Há gente e GhEnTE a cada linha desta dissertação. Com vocês, pude fazer do estudo um gesto compartilhado, bordado em conversas e leituras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, espaço onde encontrei abrigo para pensar, pesquisar e inventar modos de ser professora-pesquisadora. A cada professor que ouviu atentamente meu tema de pesquisa e me entregou um mundo para estudo, meu sincero agradecimento.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo apoio financeiro em parte do período em que esta pesquisa foi desenvolvida. Fazer ciência-poesia é também um ato público e político.

Às professoras e ao professor que aceitaram compor a banca desta dissertação: Prof. Dr. Antonio Carlos Siqueira Dutra (Toninho), Profª. Dra. Andreia Rezende Garcia Reis e Profª. Dra. Fernanda Costa-Moura. Obrigada por aceitarem ser os primeiros leitores deste texto e por traçarem contribuições preciosas para o que hoje se apresenta.

À Luana, pelas conversas e ensinamentos, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos.

Aos amigos e familiares que, de alguma forma, caminharam comigo. Mesmo quando o cotidiano nos afasta, o afeto permanece.

Aos sujeitos do campo, contadores de causos: obrigada por me receberem com suas palavras e silêncios, com seus quintais e gestos, com suas histórias e marcas. Por me deixarem escutar suas letras vivas, mesmo aquelas que pareciam não estar escritas. Com vocês, aprendi a letra que nasce da terra.

Ao Arquivo Público Municipal de Divinópolis e seus servidores, pelo acolhimento e pelo empenho na busca por documentos que dialogassem com esta pesquisa.

Esta pesquisa foi feita de muitos gestos: escutar, escrever, rasurar, recomeçar. Mas, sobretudo, foi feita de encontros. **A cada pessoa que me recebeu em sua palavra**, e, com ela, possibilitou que este trabalho existisse, meu mais profundo agradecimento.

Por fim, agradeço **a cada leitor** que encontra estas linhas e, com elas, faz nascer uma coisa-outra. E, como disse certa vez um estudante: “É a letra dela, professora?” Sim, é. Mas também é de vocês.

Seguimos. Lavrando, escutando, escrevendo.

Com carinho, Júlia.

Às vezes não tenho o que escrever, apenas junto a minha caneta ao papel opaco. Pensamentos disformes se transformam em nuvens esparsas sem chegar a se tornar temporal. Lá fora a cidade ruidosa trabalha como um motor ressentido. A tarde cai derramando a noite morta em meus braços. O dia se transforma em penumbra, em mim escrita é fagulha que não se transforma em chama. O momento infértil é como um eclipse, encontro de lua e sol, mas sem luz aparente. Vivo uma distância estranha de mim, corro o risco do tempo. Percorro uma vida por entre suas brechas. A tinta permanece inerte sem tingir o papel. Papel é matéria sem vida. A vida sem escrita é um esquecido avanço dos dias. Toda história contada é tumba reaberta e recomeço de vida. Busco calar o que sei e dizer do que ainda não aprendi. Metade do que digo é silêncio, metade do que silêncio é alvoroço contido.

Binho Barreto

RESUMO

A letra que se faz nesta pesquisa convida ao olhar e ao gesto de escrever. Situada no campo da Psicanálise e Educação, esta investigação explora as relações das pessoas com a escrita e a letra, baseando-se no conceito lacaniano de letra (Lacan, 1985a, 1998, 2003b, 2005a) e em sua materialidade. A escola, tradicionalmente, nos apresenta a letra alfabética, momento em que tomamos posição, abrimos nossos cadernos e seguramos o lápis pela primeira vez. Assim como a letra escolar nasce de um gesto, a letra deste trabalho também: um traço que persiste, mesmo quando tentamos apagá-lo. As letras do inconsciente lacaniano nos conduzem às letras das pessoas, aquelas que desenham no papel, no céu ou em plantações de arroz, permitindo entrever o sujeito escrevente. Entre a Psicanálise, a poesia que permeia a Literatura e a Educação que me move, inscrevo-me em uma ciência-poesia que questiona como as pessoas se relacionam com a escrita e a letra ao longo de suas trajetórias. A pesquisa adota a Escuta como campo metodológico, com base nos trabalhos de Dias (2019, 2022, 2024), Gurski (2008, 2019) e Dunker e Thebas (2021). A partir do trabalho de campo com idosos da zona rural de Divinópolis/MG, buscou-se compreender como a letra marca as narrativas de vida desses sujeitos. As narrativas revelam que a letra, enquanto marca singular, ultrapassa a representação gráfica, tornando-se um traço que conecta o sujeito ao outro, à linguagem e à cultura. Esta investigação lança novas perspectivas sobre a relação entre Psicanálise e Educação, abrindo caminhos para o trabalho com a letra na materialidade e para além dela. Através das marcas deixadas pela terra de rasuras traçada em *“Lituraterra”* (Lacan, 2003b, 2005a), desenvolveu-se a letra-terra, letras vivas que envolvem as pessoas e suas escolas.

Palavras-chave: Letra. Escrita. Experiência. Psicanálise. Educação.

ABSTRACT

The letter that is made in this research invites us to look and the gesture of writing. Situated in the field of Psychoanalysis and Education, this investigation explores people's relationships with writing and the letter, based on the lacanian concept of the letter (Lacan, 1985a, 1998, 2003b, 2005a) and its materiality. Traditionally, school introduces us to the alphabet letter, moment when we take position, open our notebooks, and hold the pencil for the first time. Just as school letter is born from a gesture, so too is the letter in this work: a trace that persists, even when we try to erase it. The letters of the lacanian unconscious lead us to the letters of people, those who drawn on paper, in the sky, or in rice fields, allowing us to glimpse of the writing subject. Between Psychoanalysis, the poetry that permeates Literature, and the Education that moves me, I enroll myself in a science-poetry that questions how people relate to writing and the letter throughout their trajectories. This research adopts Listening as a methodological field, based on the works of Dias (2019, 2022, 2024), Gurski (2008, 2019), and Dunker & Thebas (2021). Emerging from fieldwork with elderly people from the rural area of Divinópolis/MG, it seeks to understand how the letter mark the life narratives of these subjects. The narratives reveal that letters, as unique marks, go beyond graphic representation, becoming a trace that connects the subject to the other, to the language, and to the culture. This investigation offers new perspectives on the relationship between Psychoanalysis and Education, opening pathways for working with the letter both in and beyond its material form. Through the marks left by the land of erasures traced in "*Lituraterra*" (Lacan, 2003b, 2005a), the concept of letter-earth was developed, living letters that envelop people and their schools.

Keywords: Letter. Writing. Experience. Psychoanalysis. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODAR	Conselho Divinopolitano de Assistência Rural
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
EEABG	Escola Estadual Antônio Belarmino Gomes
EENSSC	Escola Estadual Nossa Senhora do Sagrado Coração
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJATrab	Grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores
EMAF	Escola Municipal Américo Ferreira
EPEJA	Grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
GhEnTE	Grupo de pesquisa Geografia Humanista-Ensino-Teoria-Experiência
LEPSI-Minas	Laboratório de Estudos Psicanalíticos e Educacionais – Minas Gerais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSI	Real-Simbólico-Imaginário
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

O CAMINHAR	14
1 ABRE-SE UMA JANELA	24
1.1 Psicanálise	27
1.2 Primeiros encontros com as letras.....	32
1.3 Movência: letra e escrita nas pesquisas	36
1.4 Escuta.....	44
2 A ESCUTA DA PA-LAVRA AO PÉ DA LETRA.....	55
2.1 Deriva ou derivado do verbo da pa-lavra	56
2.2 Palavra puxa palavra: o movimento do significante	60
2.3 Escrita: uma eletriz marca do/no corpo.....	82
2.4 Linguagem: uma linda viagem	110
3 O CAMINHO DA LETRA NO ENSINO DE LACAN	118
3.1 Letra-carta: uma escrita endereçada que voa	124
3.2 Letra-lixo e letra-litoral: o risco de um perigoso gesto.....	147
4 LETRA-TERRA	171
4.1. Escutar a letra-terra: catar a poesia	180
4.2 Construir o mundo com letras.....	193
O FIM DE UMA ESCRITA.....	206
REFERÊNCIAS.....	212

"O real não está no início nem no fim,
ele se mostra pra gente é no meio da travessia."

Guimarães Rosa em Grande sertão: veredas.

lavra da palavra

1 A imagem que abre este capítulo, localizada na página anterior, é uma composição elaborada em 2025, a partir de uma fotografia pessoal de uma estrada rural entre as comunidades de Lopes e Córrego Falso, sobre a qual inscrevi, com minha caligrafia, a frase de Guimarães Rosa (2019a), retirada da obra *Grande sertão: veredas*. Optase, ao longo deste trabalho, por apresentar as legendas e fontes das imagens, figuras, mapas e tabelas em notas de rodapé, como forma de preservar a fluidez entre os elementos visuais e a narrativa textual..

Há muitas formas de iniciar um caminho, um texto, uma conversa, uma pesquisa. Escolho começar com poesia, pois a escrita dela antecede o presente, gerando a possibilidade do nascimento do que hoje se apresenta como dissertação. Não sei por que, por muito tempo, afastamos ciência e poesia. Afinal, *fazer ciência é fazer poesia*. Observar o mundo, colocá-lo sobre a mesa, mesmo que ela pareça não dar conta. Dedicar tempo, espaço, estudo. Abrir cadernos, rabiscar palavras no papel. Espalhar livros e encontrar-se com os autores, ali, naquela mesma mesa em que o mundo não deveria caber, mas cabe. Não saber se um dia será capaz de contar o que houve durante o tempo em que estive pesquisando, estudando, encontrando. Mas ao fim (isso acontece a todo instante), escrever, narrar, rabiscar, riscar, rasurar e entregar um texto. Texto esse que sim, é capaz de dizer o para além. Para além do caminho, da experiência, a gente conta, porque precisamos contar ao outro o que se passa pelos nossos olhos, através da forma como lemos e escrevemos o mundo.

Se existem mesmo muitas formas de iniciar, depois da poesia, escolho arriscar responder as palavras de Walter Omar Kohan (2016): **“Para que escrevemos hoje no mundo acadêmico? Para que abrimos e dispomos a escrita para os outros?”** Escrevo porque ainda há o que dizer, estudar e colocar em espaço comum, como um lar com portas e janelas abertas para quem quiser entrar. Escrevo, como coloca Vignale (2016), para “devolverle el cuerpo al pensamiento, en la materialidad de la letra” e “para saber cómo se llega a ser lo que somos”. Escrevo porque ainda há o que traçar e cuidar.

O que fazemos no mundo acadêmico é cuidar das palavras, como um jardineiro cuida das plantas. Percorremos os trilhos das frases como quem percorre os trilhos dos jardins; pensamos em como tratar os conceitos e as inquietudes, como quem trata as ervas daninhas; cansamo-nos em meio à lida da escrita, como se cansa em meio a capina; sentimos o cheiro dos livros, assim como o jardineiro sente o cheiro do mato; admiramos os pensamentos, como se admira as mudas crescendo. Estudamos na Universidade, os jeitos, gostos, as naturezas das palavras e podemos, ao fim do dia, sentar e contemplar o nosso fazer, como o jardineiro contempla suas flores. E por mais solitário que às vezes pareça o ofício do escrevente (o qual coloco como nosso), ainda há de se esperar que aquelas palavras cheguem a algo ou alguém, bem como todo o cuidado do jardineiro. Não consigo, pois, desistir de escrever ciência-poesia. E sigo abrindo caminhos para que as palavras permaneçam.

A escrita coloca-se diante de mim mais do que como ferramenta ou meio pelo qual uma informação pode ser compartilhada; ela apresenta-se como **afeto**. O afeto, aqui, está relacionado ao externo que é sentido e lembrado no corpo, transformando ou movimentando aquele que está permeado; como uma experiência (Larrosa, 2002). Algo do sujeito fica ali, como uma presença que não se apaga.

A letra possibilita **fazer terra**, chão. Não como estrutura fixa sobre a qual podemos pisar, mas como vida em movimento, que a água pode ravinar (Lacan, 2003b, 2005a). A imagem da terra se faz presente em todas as páginas desta escrita, começando pela escolha de tingir o fundo do documento. fotografei a terra onde vivo e, entre as variações que uma terra viva pode ter, selecionei, por meio do localizador de cores em código hexadecimal, a tonalidade que agora cobre estas páginas. Essa escolha também me remete a um exercício escolar com argila, que propus como professora em sala de aula. Para além disso, a terra aparecerá entreletras: nas narrativas dos sujeitos e em meu caminhar pelos livros como traça.

Durante séculos, pesquisadores de diferentes áreas dedicaram-se a compreender a história da escrita, seu surgimento e suas estruturas (Certeau, 1982; Chartier, 2007). Ao longo do meu percurso, dediquei-me a ler um pouco sobre o que move os estudos sobre a escrita, principalmente nos campos que bordeio: a psicanálise lacaniana e a filosofia da educação. Encontrei pesquisas que tratam, em grande parte, da relação de escritores com o gesto da escrita (Celen, 2022; Homem, 2001) ou de pessoas em processo de aquisição da escrita (Bosco, 2005; Carvalho, Magda., 2021).

Psicanálise e educação são campos heterogêneos, mas, como o litoral de Lacan (2003b, 2005a), que veremos ao longo deste trabalho, se tocam. Posso dizer que já instauraram um campo outro, em união. No entanto, ao longo da escrita, chamarei para a conversa, por meio das leituras, pesquisadores da área da Educação que não estão diretamente vinculados à

² Ao longo desta dissertação, inseri traços inspirados na imagem do traço único do pincel, como aqueles realizados pelos calígrafos-pintores chineses, referência abordada por Lacan (2005a) e retomada por Cleyton Andrade (2023) em sua obra. Esses gestos, traçados por uma professora-pesquisadora e sujeito-escrevente, inscrevem o movimento da mão e o silêncio da palavra entre uma linha e outra. São traços que não apenas dividem o texto: eles o marcam. Permitem que a escrita seja também visual e sensível, tensionando o intervalo entre forma e ausência, presença e apagamento. Nas próximas aparições, o traço não será mais acompanhado de nota explicativa. Agora, ele apenas insiste.

psicanálise, assim como meu referencial principal, Lacan, tampouco esteve vinculado à educação como campo teórico ou prático.

Sabemos, no mundo acadêmico, das fronteiras que se criam: cada campo em seu lugar. Mas sabemos também que, na mesa do estudante, os livros se encontram abertos, sem distinção. E nas letras que se juntam, formando o texto, tentarei costurar esses encontros ex-possíveis³.

Agamben (2017, p.67), a partir da leitura de Heidegger, afirma que “o ser puro surge só onde desaparece a palavra; mas a palavra desaparece só no ponto em que se tenta dizer a palavra”. É preciso dizer, fazer surgir a palavra, mesmo que por meio da não-palavra, como nos aponta Clarice:

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (Lispector, 1971, p.2).

Talvez, por meio desse jogo de surgimento e desaparecimento, na calma pescaria, a palavra-isca, ao pescar a não-palavra, pesque o próprio pescador. Ali, naquele acontecimento, vara, pescador, palavra e não-palavra se juntam em um só corpo. Clarice (Lispector, 1971) afirma que “escrever é o modo de quem tem a palavra como isca” e, logo em seguida: “palavra pescando o que não é palavra”. A não-palavra, para ela, é a entrelinha; aqui, gostaria de pensá-la como **entreletra**. Quando a letra morde a isca, algo pode se escrever. Não se escreve sem as letras, assim como as letras por si só, só são. Letra e escrita andam juntas, como os veios da madeira de uma árvore. E juntas encontram aquele que escreve, o sujeito escrevente.

Para além de apresentar o campo teórico em que me localizo, um, ou melhor, três encontros pessoais com a letra antecedem esta pesquisa e fazem parte de seu nascimento. O primeiro deles ocorreu durante minha primeira escrita acadêmica, ainda na graduação em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Na ocasião, um professor narrou ter se emocionado com o nome de um estudante. Esse nome, um conjunto de letras, o levou até a lembrança de seu pai (Gonzaga, 2019).

O segundo encontro aconteceu durante uma visita a um vale de restos na minha cidade, conhecido como “bota-fora”. Ali, empresas de caçamba despejam tudo o que foi descartado por

³ Utilizo aqui a palavra “ex-possível” como Pedro, filho de Clarice. Para ele, a palavra “palavra” é ex-possível, porque é mais gostoso de falar do que “impossível”. Para mim, é ex-possível porque, em sua sonoridade e escrita, evoca o externo da possibilidade, como o mundo que se abre lá fora, ao mesmo tempo que pode sinalizar algo que era possível. Cf. Lispector, 2021.

moradores. Caminhando entre os entulhos, avistei um caderno: objeto de estudo, depositário de letras. Ele havia sido exterminado em uma caçamba e, agora, repousava no vale.

Por fim, uma cena escolar: certa vez, levei meus livros de Clarice Lispector para a sala de aula, dois deles, edições comemorativas que continham manuscritos da autora. Já havíamos assistido a uma entrevista em vídeo com ela e lido um de seus contos, mas, para mim, Clarice de fato chegou à sala quando um dos estudantes, ao folhear o livro, perguntou: “É a letra dela, professora?” Há mais de três anos estou às voltas com esses encontros, que estarão mais amplamente explorados no próximo capítulo, na seção Primeiros encontros com as letras. Agora, ao me colocar novamente diante deles, pergunto-me: é a letra, professora? E que letra é essa?

Assim nasce a presente pesquisa, que tem como tema a presença da letra nas narrativas de vida das pessoas. As questões que a movimentam são: **quando nos colocamos a contar a vida, narrar causos, episódios e memórias, a letra e a escrita aparecem? Como as letras se apresentam nas narrativas das pessoas sobre suas trajetórias de vida?** A investigação foi realizada a partir da escuta de idosos da zona rural de Divinópolis, Minas Gerais, e propõe entrelaçar a letra escrita em um suporte com a letra inconsciente, tal como desenvolvida por Jacques Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a). No encontro entre a Psicanálise e a Educação, tornou-se possível trabalhar com cenas escolares, pessoais e compartilhadas pelos sujeitos escutados, contribuindo para traçar outros modos de escutar as letras em sala de aula. Ao fim, escrevo a letra-terra, termo que busca sustentar o encontro entre materialidade e imaterialidade, entre sujeito e vida.

Os idosos ou velhos, como propõe Beauvoir (2024), assumindo o termo em sua potência, são aqui compreendidos como sujeitos escreventes, escutados ao longo do trabalho de campo. Suas narrativas entrelaçam diferentes tempos da vida e nos permitem, ainda que provisoriamente, nos aproximar da ideia de trajetória.

O sítio da pesquisa, as comunidades rurais no entorno de Divinópolis, nasce de um encontro que é, ao mesmo tempo, pessoal e teórico. Pessoal, porque carrego comigo essas terras: sou filha de um pai nascido na Comunidade de Amadeu Lacerda e de uma mãe nascida em um bairro urbano localizado nas margens da cidade, o bairro Orion. Há algo de transmissão (Lacan, 1999) e de afeto (Dunker, 2024) nesse território, que me foi ofertado quase como um presente e ao qual retorno, pouco a pouco, até querer assentá-lo sobre a mesa de estudos.

Há também algo que fala da pesquisadora e professora de História: o reconhecimento da ausência de pesquisas sobre essas localidades e a percepção de que os moradores vivem um processo constante de resistência e apagamento, enquanto o sentimento de comunidade, como

observa Han (2023), encontra-se em ruínas. Não é à toa que esta pesquisa parte desse micro campo rural e se sustenta na voz e na escrita dos velhos. Acredito que há algo que pode nascer desse encontro, um gesto de continuação dessas histórias por meio de um fazer que é ciência-poesia.

Escrevo com ciência-poesia, por acreditar, como afirma Borges (2019), que, quando “passamos à poesia; passamos a vida. E a vida, tenho certeza, é feita de poesia. A poesia não é alheia – a poesia, como veremos, está logo ali, à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante”. Se esta é uma pesquisa a partir da vida, ela é, necessariamente, a partir da poesia. Por isso, os capítulos são povoados por ela, seja nas palavras dos poetas, seja nas palavras que escrevo e que, por vezes, também se propõem a ser poesia. Escrevo deixando que uma palavra puxe a outra. Por vezes, essa escolha pode gerar confusão ou exigir mais tempo de leitura. Outras vezes, pode fazer com que as palavras cheguem ainda mais rápido. Mas acredito que não seja qualquer coisa escrever assim em um trabalho que busca ir ao encontro das pessoas e das letras.

Neste caminhar, proponho-me a seguir os restos da letra que insiste, mesmo nos caminhos mais distantes do chamado “mundo das letras”, aquele institucionalizado, normativo, frequentemente associado à escrita escolar e à produção acadêmica. O que busco com esta escrita é tecer uma escuta que articule os encontros com os sujeitos do campo, especialmente os velhos das comunidades rurais, às leituras que me marcaram, compondo um laço entre a experiência vivida e o pensamento partilhado. Problematizo a separação rígida entre o oral e o escrito, apostando em um modo de habitar entre mundos. É nesse espaço do entre, como o muro de Queirós (2011), a terceira margem de Guimarães Rosa (2019b), o litoral de Lacan (2003b;2005a), que desejo situar a letra e, com ela, fazer terra. Letra não apenas como grafema, mas como resto, rasura e marca: uma letra que, mesmo quando ilegível, permanece (Lacan, 2003b; 2005a). Assim, esta pesquisa também se propõe a destacar a noção de letra imaterial, aquela que não se encerra no papel, mas se escreve nos corpos, nos gestos, nos silêncios. E, por fim, sustento uma defesa da escola como espaço de possibilidade, onde o encontro pode ser cultivado não apenas pelo saber a ser ensinado, mas pela escuta que se oferece como chão fértil. Uma escola que não se constrói apenas sobre conteúdos, mas sobre a atenção ao que pulsa: uma escola capaz de ajuntar letras vivas.

Deixo, nesta escrita, os restos ajuntados durante o caminhar, na esperança de que alguém, um dia, possa ler e inserir algo de si, colocando-se novamente no caminho (Lacan, 1998). Quando saio de minha casa e coloco meu corpo junto ao corpo discente e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da

UFJF, em coletivo, disponho-me a encontrar, junto a eles e à minha orientadora Juliana, algo que valha a pena contar e que, talvez, afete nossos modos de ser no mundo e, assim, de ser professor. Vou a Juiz de Fora para poder dizer de Divinópolis; saio da ilha para poder ver a ilha e dizer sobre ela (Saramago, 2016).

Visito o arquivo público da cidade de Divinópolis e, junto ao arquivista, percebo a ausência de trabalhos sobre as escolas rurais do município, sobre a vida daqueles que ali se encontram e fazem escola, não apenas no sentido de prédios a serem ocupados, mas de fazeres que podem ser transmitidos, mesmo sem intenção. Ao reunir imagens de arquivo, evoco não apenas o meu fazer como historiadora e professora de História, mas também meu desejo de que o caminhar continue, e outras pesquisas nasçam. Desejo, ainda, que esta leitura convoque professores ao trabalho e ao afeto com a letra-terra, com as narrativas e a escuta nos processos educativos, dentro e fora da sala de aula.

O levantamento bibliográfico realizado por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como da busca por artigos científicos a partir das expressões “letra”, “psicanálise”, “educação” e “sujeito”, evidenciou a existência de pesquisas que atravessam o estudo conceitual da letra lacaniana em diálogo com a Educação. De modo geral, esses trabalhos se debruçam sobre o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças (Fragelli, 2002, 2011; Carvalho, Maria, 2011; Carvalho, Magda, 2021); sobre o movimento de autoria de escritores (Celen, 2022; Coutinho, 2019; Guimarães, 2007; Homem, 2001; Lacet, 2003; Radaelli, 2007) e sobre a articulação da noção de letra com o corpo, a pulsão e o Outro na psicanálise lacaniana (Burgarelli, 2009, 2012). Um mapeamento mais detalhado dessas e de outras obras será apresentado no próximo capítulo, na seção intitulada **Movência: letra e escrita nas pesquisas**.

A pesquisa que aqui se faz, por meio do gesto de escutar, escrever e analisar, insere-se nesse campo de estudos que se volta à letra como inscrição do inconsciente e como traço material inscrito no corpo e nos suportes. Atravesso, com gratidão e reverência, os caminhos já trilhados por esses estudos. No entanto, diferentemente das abordagens voltadas à infância ou ao universo literário de escritores consagrados, esta pesquisa dirige-se à escuta de narrativas de pessoas com mais de 60 anos, cuja relação com a escrita e com a escola, nem sempre se deu no tempo e no ritmo do aprendizado escolar. Ainda que esta escrita seja permeada de lembranças pessoais, narrativas literárias e experiências escolares de crianças e adolescentes, a pesquisa de campo me permite fazer emergir uma escuta que caminha sobre o território, sobre a história e sobre o tempo.

O trabalho de campo realizado junto aos velhos da zona rural de Divinópolis/MG foi sendo construído com eles, a cada encontro. Inspirada nas leituras de Rose Gurski (2008, 2019; Gurski; Strzykalski, 2018; Perrone; Gurski, 2020), com sua proposta de *escuta-flânerie*; de Dias (2019, 2022, 2024), com a Geografia da Escuta; e de Dunker e Thebas (2021), que narram o encontro entre um psicanalista e um palhaço, fui desenhando meu próprio modo de fazer: o da escuta. Sem a rigidez de um roteiro previamente definido, cada encontro foi se abrindo como uma boa prosa, daquelas que nascem da confiança, do tempo partilhado e da disposição em estar com o outro. Não havia perguntas prontas, apenas o desejo de escutar o que o outro tinha a dizer sobre sua vida. Íamos tecendo, juntos, uma narrativa que mais se assemelha a uma teia: não sabíamos onde começava nem onde terminaria, mas saboreávamos os fios lançados no ar, entre uma palavra e outra. Após cada conversa, que não foi registrada em papel, áudio ou vídeo, já em casa, escrevia o que havia ficado em mim. Não tudo o que foi dito, mas aquilo que, entre tantas palavras, me tocou e permaneceu. O que restou, e pôde, então, ser ajuntado nesta escrita. A escuta, aqui, não é técnica, mas um posicionamento ético e político: escutar é colocar-se em um lugar (Dunker, 2024). E é a partir desse gesto, metodológico e sensível, que esta pesquisa se constituiu. Uma descrição mais detalhada desse percurso será apresentada no próximo capítulo, na seção **Escuta**.

Após o **Caminhar**, que se apresenta como introdução do trabalho, **Abre-se uma janela**. Neste primeiro capítulo, compartilho as veredas que me levaram ao tema e ao referencial teórico principal. É também o que situo o estado da arte e detalho as escolhas metodológicas que organizam o percurso da pesquisa.

Em seguida, o capítulo **A escuta da pa-lavra ao pé da letra** propõe uma aproximação entre os sujeitos e a linguagem, articulando conceitos fundamentais que nos ajudam a escutar a letra, com destaque à concepção de significante (Araújo, 2024; Jorge, 2022; Lacan, 1998, 2003a; Saussure, 2012), marca (Lacan, 2005a), corpo (Andrade, C., 2023; Lacan, 1998) e letramento (Dunker, 2020).

O terceiro capítulo, **O caminho da letra no ensino de Lacan**, busca aprofundar o conceito de letra no pensamento lacaniano a partir do diálogo com três textos centrais que sustentam esta pesquisa: “O seminário sobre ‘A carta roubada’”, “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” e “*Lituraterra*” (1985a, 1998, 2003b, 2005a).

Em **Letra-terra**, proponho uma escrita que nasce do chão da escola. É nele que desenvolvo a noção de letra-terra, em diálogo com cenas escolares, o trabalho de campo, a psicanálise lacaniana e a filosofia da educação. A escuta, o corpo e o gesto se tornam centrais para pensar uma prática educativa, que ultrapassa a instituição e se faz com a terra, com o tempo

e com os restos. É nesse capítulo que o conceito de letra-terra se firma como modo de fazer, dizer e escrever.

Para terminar, **O fim de uma escrita** apresenta as considerações que se grafaram após o caminho de pesquisa, entre o encontro, o cuidado e a atenção. Não como um fechamento, mas como uma escrita que deixa entrever as marcas do caminho, como vestígios de uma escuta que, ao encontrar a letra, permanece. Um convite para que a caminhada continue, entre o corpo da letra e o corpo do sujeito, pelo gesto da escrita.



"Mas o que é uma janela
senão o ar emoldurado por esquadrias?"

Clarice Lispector em *Água viva*.

1 ABRE-SE UMA JANELA ⁴

Escolhi um lugar para escrever. Ao meu lado direito está o grande jatobá; abaixo dele, corre uma água cuja corrida produz um som. Nem sempre essa água esteve ali. O córrego que passa no meio da terra onde habito começou a jorrar água por baixo. Com um enxadão, cavamos a terra, direcionando a água, que hoje já sabe sozinha seu caminho, ou melhor, o caminho que delimitamos para ela. Um gesto de rasura que me aproxima do que, mais adiante, chamarei de letra-terra. Ela deságua na lagoa que está à minha frente. Vira e mexe, um peixe pula e parece me cumprimentar. Um pequeno pica-pau está bicando uma árvore atrás de mim. Parece simples, mas ouvir seu som me emociona. Ao meu lado esquerdo, está uma pequena diversidade de mudas de árvores frutíferas que plantamos: jabuticabas, amoras, cajá-manga, tamarindos, abacate, bananas, carambola, entre outras. Estão verdes. Embora pareçam paralisadas, estão vivendo, resistindo ao frio de junho. Assim, escolho esse lugar para escrever ao pé da árvore, ou melhor, das árvores. Parecerei inúmeras vezes estar a criar, poetizar, compor com metáforas. Mas acredite, a vida não é ilustrativa. Pelo menos não aqui.

Ao pé da pereira, inúmeros canarinhos estão a procurar alimento neste instante em que escrevo. Um pequeno movimento ou barulho faz com que um deles voe e, logo em seguida, todos os outros. Depois, quando tudo parece normalizar, um a um retorna ao chão. Essas dezenas de canarinhos realizam esse gesto continuamente. Eu olho para a tela; com a ponta de alguns dos meus dedos, aperto uma ou outra letra. Pareço escrever distraidamente, como disse Clarice (Lispector, 1971), porque, mesmo envolvida nessas letras que toco e que preenchem os espaços em branco da tela, sou afetada por essas letras que voam e retornam ao chão, por essas que fazem caminho e desaguam na lagoa, por essas que furam árvores ou que dão frutos.

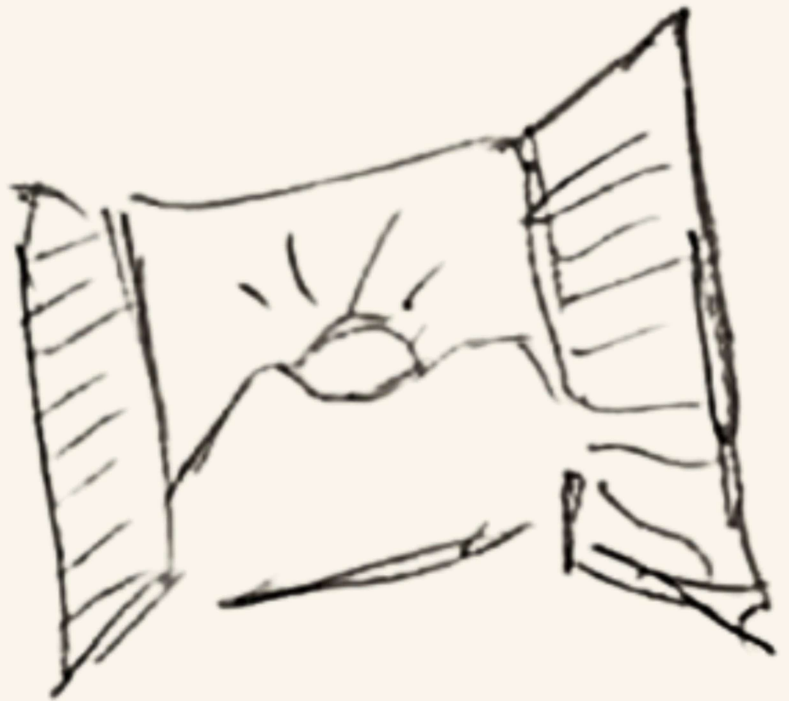
Ao pé da árvore, contam-se histórias e têm-se prosas boas e difíceis. Quando uma árvore começa a crescer e ganhar corpo, podemos até nos sentar e apoiar nossas costas nela. Ela parece nos suportar. Sua sombra, ao mesmo tempo que nos protege do sol, impossibilita o crescimento de grande parte dos matos, essas plantas rasteiras. Com o passar dos anos, muitos pés de árvores não aguentam mais ficarem escondidos debaixo da terra e, quando nos aproximamos, conseguimos ver a terra rachada e até mesmo suas raízes. As raízes fazem seus caminhos afastando-se do corpo, embora ainda articuladas a ele. Já experimentou mudar uma muda de local quando ela já estava enraizando? Temos que ter um cuidado imenso para não

⁴ A imagem que abre este capítulo, localizada na página anterior, é uma composição elaborada em 2025 a partir de uma fotografia pessoal de um menino na janela do trem entre Ouro Preto e Mariana. Sobre ela, inscrevi em minha caligrafia a frase de Clarice Lispector (2019) em *Água Viva*.

abalar suas raízes, tentando levá-la junto com a terra próxima. Ao pé da árvore encontramos suas raízes que vão traçando e trançando a terra, assim como a água faz ravinas. Como as letras que inscrevemos com o corpo, essas raízes fazem sulcos, imagem que voltará a nos acompanhar quando pensarmos a letra e a terra. Ao pé da letra, posso encontrar a terra da escrita.



A imagem da janela é utilizada em inúmeros textos literários, poemas, crônicas e poesias, assim como nas artes plásticas. Quem nunca ouviu uma metáfora envolvendo janelas? No navegador de internet, abrimos janelas de pesquisa. Na música, logo me vem à memória a canção Vilarejo, com suas portas e janelas que ficam sempre abertas⁵. Recordo-me, agora, da minha primeira escrita acadêmica, na qual evoquei a mesma imagem no



6

início do texto, dizendo: “antes de mergulhar nessa leitura, observe: você está diante de uma janela” (Gonzaga, 2019). Hoje, continuo carregando a imagem da janela e trazendo-a para estas linhas, mas percebo que ela se apresenta de outras formas. O título já demonstra que há um movimento de abertura; por vezes, vamos olhar para o que está dentro e fora, aquilo que, vez ou outra, se mostra ou se oculta.

Permito-me viajar na pergunta de Clarice (Lispector, 2019, p.40) e marcá-la em nossa escrita: “mas o que é uma janela senão o ar emoldurado por esquadrias?” Uma janela-gaiola, janela-prisão: prende, engaiola, emoldura o ar. É como se ali, o ar e a paisagem se tornassem coisa-outra, coisa-presa, coisa-capturada e não mais liberdade. A janela abre mundos, ou melhor, nos abre para o mundo. Toda casa precisa de janela. Precisamos de ar, de luz. E talvez, percebo agora, precisemos do outro, desse externo que a janela nos permite ver, mesmo que de

⁵ Cf. Freitas et al., 2006.

⁶ Desenho da janela. Caderno da autora, 2022.

forma recortada, emoldurada. Nesse asilo, na morada da casa, nem tudo é escuridão. Pode haver luz, ar, poesia. Não é tudo. A janela não mostra todo o mundo. Não é nada. A janela não oculta todo o mundo de nós. Permite-nos ora nos abrir, ora nos esconder. Como o movimento do inconsciente, que “só abre para tornar a se fechar” (Lacan, 2008b, p.125).

A letra, tal qual a janela, revela e oculta. Abre e esconde. Ela permite que algo se exponha ao outro, ao mesmo tempo em que algo se preserva único e particular. No singelo movimento de abrir as janelas, o ar emoldurado transita, como o sujeito de Manoel (Barros, 2015) em seu quintal. Talvez seja no entre que as coisas aconteçam: entre a casa e o quintal, entre o abrir e o fechar da janela (ou do inconsciente), entre o asilo e o sigilo, entre o pensamento e o gesto, entre a palavra e o silêncio. Não é à toa que dizemos ao outro quando chega em nossas casas: **pode entrar**.

Vamos entrando (e encontrando) as janelas de madeira das simples casas, o banco de cimento na casa de Seu Tônico, que fica logo abaixo de sua janela e nos permite ver o externo enquanto escutamos, ali, suas histórias, na intimidade de seu lar. Encontramos também as janelas da igreja, que se abrem como momentos de encontro; e a brincadeira de pular a janela, percorrendo caminhos que nos levem para além do que elas nos dão a ver.

Com essas janelas, abro o capítulo que apresenta o percurso que me levou a esta pesquisa: as experiências que me afetaram e me pediam uma resposta; a base teórica que acompanhou meus dias e as escolhas metodológicas, que traduzem a forma como me posicionei diante de mim mesma e do outro, ao longo desse tempo. Diz de um modo de ser, estar e fazer no mundo e na pesquisa.

Na seção **Psicanálise**, nos encontraremos com Jacques Lacan, a aposta teórica fundamental deste trabalho, essa “que se ganha com tinta e pincel” (Lacan, 2005a). Em seguida, buscarei abrir outras janelas, aquelas dos meus **Primeiros encontros com as letras**, temporalmente afastadas, mas internamente ajuntadas. Posteriormente, caminharemos por terras conhecidas dos estudantes e pesquisadores: o levantamento bibliográfico, localizado na seção **Movência: letra e escrita nas pesquisas**, evocando a ideia de deslocamento, para demonstrar como os termos “letra” e “escrita” são utilizados de formas diversas nos estudos acadêmicos. Por fim, traço uma discussão sobre **Escuta**, com o intuito de refletir sobre o modo como busquei escutar as letras e escrever sobre essa busca, compondo o texto que agora toma forma.

1.1 Psicanálise

Início meu trabalho com a Psicanálise. Meu primeiro contato com a teoria psicanalítica ocorreu ainda na graduação, em uma disciplina intitulada *Psicologia da Educação*, obrigatória para todos os cursos de licenciatura da FAGED/UFJF. A professora, na ocasião, nos conduziu ao longo do semestre por uma espécie de *tour* teórico, apresentando diferentes correntes da Psicologia, entre elas a Psicanálise. Lemos um pequeno texto de Freud. Algum tempo depois, reencontrei Freud na tese de Juliana (Dias, 2019). O encontrei também no livro de Todorov (2014), que ganhei de presente de um grande amigo. Posteriormente, ingressei no grupo Geografia Humanista–Ensino–Teoria–Experiência (GhEnTE) e iniciei a leitura do livro *Conferências introdutórias à psicanálise (1916–1917)*, de Freud (2014).

De Freud, cheguei a Lacan. Hoje, seguimos lendo Freud semanalmente na linha de pesquisa “Geografia com Psicanálise”, assim como aproximamos suas ideias das de teóricos contemporâneos na linha “Educação e Psicanálise”. Há alguns anos, tenho me sentado na poltrona ou no divã para análise pessoal. Aquele pequeno consultório, na Rua Rio de Janeiro, no centro da cidade, tornou-se um lugar de palavra e silêncio. Muito do que se materializa nas letras que se juntam nesta escrita, emergiu desses encontros. Certa vez, a psicanalista disse (ou assim acreditei ouvir) que eu estava me ligando a psicanálise por meio da transmissão. Algo tem sido transmitido, e nesse movimento, não apenas meu corpo tem sido afetado, mas também aquilo que faço, como essas palavras que se lê. Algo se implica e se estende a partir desses encontros com as pessoas que me apresentaram a teoria psicanalítica.

Ao se escolher um referencial teórico, escolhe-se mais do que livros. Quando estava concluindo a graduação em História decidi que minhas palavras iam se sentar junto às de Jorge Larrosa e Fernando Bárcena, filósofos contemporâneos da Educação. Foram tantas as tardes lendo-os que, assim como quando fazemos parte de determinado grupo, eu já estava a falar e a escrever como eles. É claro que minhas marcas, vivências e modos de ser e estar no mundo se juntaram às palavras deles e, assim, viraram coisa-outra. No entanto, é possível ver camadas de identificação em meu texto. Lembro-me também que, antes de começar a escrever, havia visto-os pessoalmente e, quando os lia, imaginava seus gestos, cheiros e expressões. Agora, eles ainda estão comigo, já que, como diz Gonzaguinha (Júnior, 1982): “toda pessoa sempre é as marcas/das lições diárias de outras tantas pessoas”, mas sigo encontrando-me (pelos livros e pela vida) com outras pessoas.

Ao iniciar esse caminho de encontro, articulando o pouco do que conhecia sobre a teoria da letra na psicanálise de Lacan e o que esperava ir ao encontro com as pessoas, pouco

sabia de fato quem era esse “sujeito”. Hoje sei que o termo “sujeito” tem um lugar especial na teoria psicanalítica; por isso, coloco-o entre aspas, já que aqui faço menção à forma como meu pai e pessoas próximas brincam ao aparecer uma nova pessoa: “quem é aquele sujeito?” Trata-se hoje de pensar que ele tem nome próprio: Jacques-Marie Émile Lacan. Tem espacialidade e data: um francês que habitou as ruas de Paris entre 1901 e 1981. O que antes era para mim apenas um nome vazio, se assim posso dizer, por trás das palavras que me agitavam, hoje constitui algumas camadas. Ele ganhou corpo, mesmo sem poder conhecê-lo pessoalmente. Com o tempo, saiu dos livros e começou a aparecer nas conversas e nas questões que realizava no grupo GhEnTE. Comecei a levá-lo para passear e a tentar acessar a pessoa por trás da letra. Percebi que, assim como Larrosa foi para mim, eu poderia vê-lo e enxergar camadas diferentes das que aparecem no texto. O Lacan pai de Sybelle não me agradou; o pai de Judith parecia ser melhor; o analista apresentava-se de forma excêntrica nas narrativas de seus analisandos/pacientes; o professor ou seminarista me chamava a atenção, ao dedicar tempo e esforço a um curso longo e constante para explorar um tema⁷. Ficava imaginando como ele preparava seus seminários/aulas e se ele algum dia se viu como professor. Já que os seus seminários, hoje publicados em sua maioria em livros, não foram redigidos em forma de texto por ele, será que ele mantinha algum rascunho do que seria trabalhado no dia?

Enquanto escrevo, relembro a comunicação oral que apresentei na FAGED/UFJF, na qual discorri sobre o ser professor como modo de vida (Gonzaga, 2024). Começo a identificar que, embora diferentes leituras sobre esse “sujeito” por trás do texto tenham se apresentado a mim, através das narrativas daqueles que conviveram com ele em diferentes esferas da vida, meus pensamentos caminharam para o modo como ele professava aquilo que estudava. Defendo que o professor Lacan não habitava somente os auditórios da *École Normale Supérieure* de Paris, onde colocava suas palavras em público, mas também fora dela, em seu modo de ser e estar no mundo.

O que quero expressar aqui é que, em certo momento, as palavras impressas nos livros, fruto de um longo tempo de estudo dos pesquisadores e estudiosos, parecem dançar sobre as páginas e sair delas, ganham vida e vão nos acompanhando por aqui e ali. Quando nos sentamos à mesa para escrever, carregamos as marcas desses encontros, de alguma forma sendo embalados pela música que ecoava enquanto as palavras dançavam. Não nos tornamos representantes dessas pessoas, mas de certo modo, em meio a essa teia de aranha que é a história, nossas linhas se entrelaçam e se encontram.

⁷ Como forma de ampliar o conhecimento sobre o “sujeito” por trás do texto, cf. Lacan, S., 2023; Milan, 2021; Um encontro com Lacan. Direção: Gerard Miller, 2011.

Por algum tempo (que talvez ainda não tenha cessado) perguntei-me como faria uma pesquisa com base na teoria psicanalítica. Por que me coloco a falar sobre a letra? E por que me coloco a falar sobre a letra com a psicanálise lacaniana? Com a letra que marca o papel, desenha traços aprendidos, alfabéticos, que nos faz chegar até as pessoas, como uma caligrafia singular (Lacan, 2005a; Pinheiro, 2018). E essa letra apresentada por Lacan (2005a), que persiste como um resto, ilegível. São perguntas que, por mais simples que pareçam, carregam camadas visíveis e invisíveis. Talvez, ao fim desta escrita, consiga articular uma resposta clara para elas.

Acredito que tive a dimensão do que estava diante de mim pela primeira vez durante a entrevista do processo seletivo do mestrado. Fiquei imaginando se teria fôlego para continuar defendendo minha escolha a cada nova apresentação do meu tema e de meu referencial. Parecia-me que teria que defender essa escolha duplamente: para mim e para os outros. Cheguei a levar Lacan para a análise, junto com essas inseguranças todas e passei depois a ouvir (o que talvez tenha sido dito ou não pela psicanalista) que eu estava mergulhando na e com a psicanálise e deveria enxergar com esses olhos o atravessamento dela em minha pesquisa. Estou a trabalhar com a psicanálise, carregada por quem sou enquanto ser vivente no mundo e professora de História.

Fernanda Costa Moura, ao participar do VI Colóquio Interno do grupo GhEnTE, deixou-nos com a seguinte questão: “por que nos aproximamos da psicanálise? O que fazemos da psicanálise na educação?” Dois anos depois, em outro evento, o 4º Simpósio Psicanálise e Educação de Minas⁸, Edson Luiz André de Sousa disse algo sobre “falar com a psicanálise” que me atravessou com a pergunta: por que escolho falar com ela?’ Não estou, portanto, a falar sobre a psicanálise, mas com ela. Por quê? Muitas frases começam a ecoar em minha cabeça, mas talvez a principal delas seja que a psicanálise apresentada a mim, juntamente à figura de Juliana e de todos os membros do grupo GhEnTE, me permite resgatar a brincadeira, a poesia e a incompreensão.

A brincadeira no sentido de Bárcena (2004), com toda a seriedade do mundo, como fazem as crianças. A criança entrega-se ao novo: um dia acorda e é super-heroína; no outro, entrega-se à dimensão do ofício da marcenaria. Ninguém pode dizer que ela não é, de fato, super-heroína ou marceneira. Aliás, podem até dizer, mas para ela seria um dizer que nada diz, pois o mundo criado existe e está ali diante de seus olhos, mesmo que por alguns segundos.

⁸ Evento organizado pelo Laboratório de Estudos Psicanalíticos e Educacionais (LEPSI Minas), localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG.

Brincar, para mim, me tira do mundo, faz com que, por alguns instantes, tudo seja possível, e um livro, por exemplo, deixe de ser livro e vire binóculo para vigiar e proteger o meu castelo.

A poesia que me move encontrou morada não apenas nos minutos de abertura dos encontros do grupo GhEnTE, nos quais lemos uma poesia, mas também possibilitou-me recordar a criança que brinca e diz: já decidi, vou ser poeta. Poesia e brincadeira se juntam numa mesma roda, pois, como já dizia Manoel: “palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria” (Barros, 1997, p.71).

A psicanálise me permitiu não compreender. Isso mesmo: a arte de despir-se das certezas. Formatada desde pequena para responder adequadamente às perguntas que me eram feitas, inquietei-me, inicialmente, com a permissão da incompreensão. Juliana, diversas vezes, nos disse para deixar as coisas irem se assentando e confiar que uma hora elas chegam, nos alcançam. Logo eu, que corria atrás do ônibus no ponto para não o perder. Fui, com o tempo, aceitando não saber de prontidão todas as respostas, os significados das palavras, a “solução” dos questionamentos. Com essa abertura, me permiti ver com outros olhos o mundo em que vivia, as pessoas e tudo o que nos cerca.

Quando digo que a psicanálise me permite não compreender, digo também que essa pesquisa busca respostas ao meu afeto com a letra, atravessada por um método e um fazer ciência-poesia. Essa busca ocorre devagarinho, contornando as bordas do vazio, como o fazer da aranha na construção de suas teias, repletas de linhas entrelaçadas e vazios, sem a pretensão de preenchê-los. Pelo contrário, os vazios são essenciais para a existência da teia. Como colocam Scherer e Carneiro (2020, p.142), “a partir da psicanálise, sabemos que a totalidade será sempre inatingível, como já mencionado: um exercício de saber-fazer com limite, contornando as bordas do vazio”.

Lembro-me do traçado no quadro que ficava no porão de casa e das aulas que eu ministrava de brincadeira para estudantes ausentes, imaginários. Teriam sido essas letras traçadas em giz que me chamaram a estar aqui? Ou foi a imagem da professora que me repreendia, dizendo que minha letra era pequena demais? Talvez tenha sido o poema escrito por um estudante da primeira turma que tive como professora, hoje emoldurado na parede da minha casa. E as noites sentada ao lado de meu pai, na área de casa, lendo com ele a cartilha de alfabetização? E o sentimento de presença quando vejo a letra dele? Será que alguma dessas recordações explica o porquê de me colocar a falar sobre a letra? Ou tantas outras mais, que aqui não caberiam?

Todas essas imagens que me vêm à cabeça enquanto escrevo não são apenas lembranças isoladas; são linhas que tramam a minha relação com a escrita e a letra, e persistem.

As imagens da letra caligráfica se entrecruzam com a letra da teoria lacaniana, que podem não responder diretamente à pergunta sobre o porquê me coloco a falar sobre a letra, mas abrem caminhos.

Por ora, é pertinente ponderar que, instigada a refletir sobre a palavra desde a adolescência, quando redigia um pequeno caderno-livro de crônicas intitulado **Em busca das palavras**, no qual escrevi que iria ser poeta, iniciei, na vida adulta, leituras no universo da Filosofia e da Teoria Literária. Foucault (2016) me provocou com seu *As palavras e as coisas*, enquanto Elias Canetti (2011), em *A consciência das palavras*, e Borges (2019), com *Esse ofício do verso*, me conduziram pelas complexidades da escrita de escritores, ao mesmo tempo em que me levaram a questionar **como se relacionam com a escrita aqueles que não a tomam como ofício**. As leituras prosseguiram pelas manhãs e tardes, e Agamben (2017), com *A potência do pensamento*, se juntou à minha mesa de estudos, compondo o panorama que então se delineava.

Certo dia, aceitei participar como ouvinte de uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ministrado pelas professoras Anna Carolina Lo Bianco, Fernanda Costa-Moura, Ingrid Vorsatz e Juliana Dias. A dimensão da letra apareceu para mim ao ler o texto “*Lituraterra*” de Lacan (2003b, 2005a), nessa ocasião. Nele a letra é apresentada inicialmente como lixo/resto, principalmente pela aproximação entre *letter* e *litter*. O incômodo inicial de imaginar uma letra-lixo, posteriormente embalado pela bela imagem das planícies siberianas narrada pelo autor, acendeu em mim a vontade de ir ao encontro da letra, das pessoas e dos afetos. Entre o texto base, as provocações e os textos articulados, algo se fez, ou se escreveu em mim. Meses depois, ainda ponderava sobre essa letra-resto, litoral, borda. Vou falar mais sobre ela em breve. O que eu preciso contar antes é que foi a partir desse momento que a palavra que eu buscava, e talvez, como disse Clarice (Lispector, 1971), que eu utilizava como isca, pescou a não-palavra, a letra. Acredito que ao fim, quem foi fisgada fui eu, uma pescadora amadora.

Nesse deslocamento entre palavra e letra, comecei a pensar na letra material, com que escrevo; na letra com que traço, a qual chamarei de letra caligráfica ou alfabética, e na letra que me agita e movimenta, a qual nomearei de letra-terra. A letra-terra surge do ajuntamento de leituras: o que estudei do uso da letra por Lacan e as leituras de mundo dos sujeitos escreventes que permeiam este trabalho. Assim, pouco a pouco, entre leituras, encontros, conversas com bolo e café, letras sendo tocadas pelos dedos, vou traçando essa escrita. Quando digo escrita, refiro-me ao texto que se lê, mas também aos outros textos que ele dá a ler.

1.2 Primeiros encontros com as letras

O movimento de uma pesquisa nasce de um afeto. Como aponta Dunker, “aquilo que nos afeta pede uma resposta”⁹. Essa resposta, no entanto, não busca esgotar sentidos nem alcançar uma verdade totalizante, ela se oferece como tentativa de encontro. É nesse campo que sou afetada pela letra. E é também a partir desse afeto que recordo vivências que marcaram meu percurso entre letra, escrita e gente.

A primeira dessas cenas ocorreu durante a realização do meu trabalho de graduação, quando proseei com professores, seja por meio de cartas ou de encontros físicos. Sebastião foi um deles. Logo no início de nossas conversas, mencionou a emoção que sentiu ao ver o nome de um estudante. Aquele nome o levou até seu pai (Gonzaga, 2019).

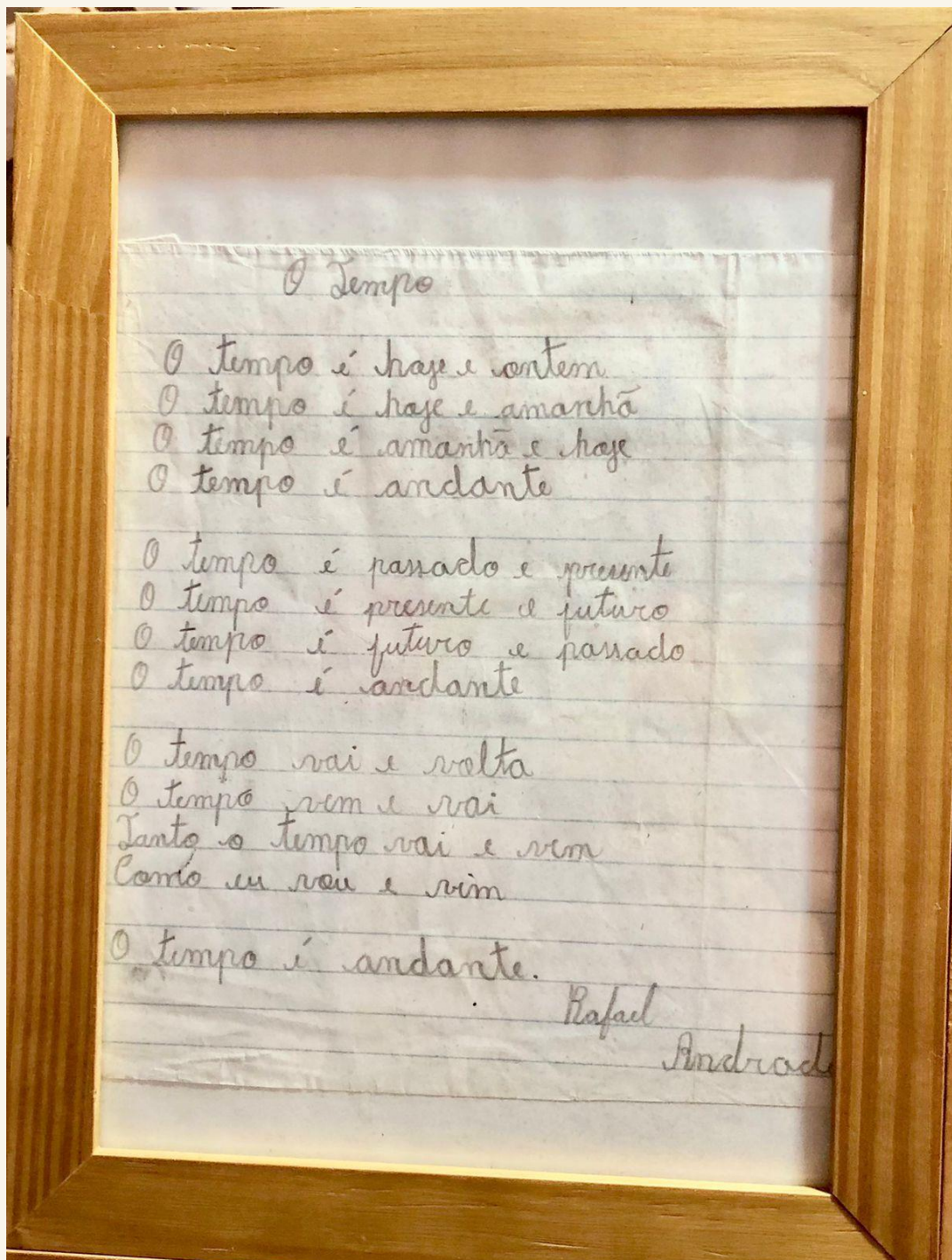
Lembra do poema que mencionei anteriormente? Ele me tocou não apenas por sua mensagem, mas sobretudo pela letra. Aquela escrita falava sobre o “tempo andante”, e seu traçado me transportou para um tempo em que eu observava, com atenção, a calma e a delicadeza de meu pai enquanto ele preenchia as páginas em branco de seu caderno. Hoje, ao olhar essa escrita emoldurada, recordo da pergunta de Clarice (Lispector, 2019).

Lembro de alguns elementos dessa aula. Havia me formado na licenciatura em História em dezembro de 2019, e em fevereiro de 2020, iniciei minha trajetória docente na Prefeitura de Nova Serrana, mais especificamente na Escola Municipal Américo Ferreira, conhecida como EMAF. Eu era uma mistura de sentimentos. De um lado, havia a sede constante de vivenciar o ofício de professora, imaginando como seria ter estudantes e poder acompanhá-los ao longo de todo o Ensino Fundamental II. Talvez por isso, aquelas duas turmas de 6º ano me tocaram com ainda mais força, porque, com elas, eu poderia, pela primeira vez, acompanhar suas jornadas no estudo da História e observar seu crescimento no sentido mais amplo.

Na época, morava no lado oposto da cidade de Divinópolis, no bairro Dona Rosa, um dos pontos mais distantes de Nova Serrana. Acordava às 4h da manhã, tomava banho e me arrumava para pegar o ônibus. Todo o material da escola já estava organizado desde o dia anterior. Saía do apartamento ainda de madrugada, e na maioria das vezes, só havia gatos na rua. Subia o morro e andava três quarteirões até o ponto de ônibus, onde, finalmente, havia gente. Pegava a linha 07, que seguia até o bairro Serra Verde. Constantemente, esse trajeto era permeado de ansiedade. Sentia-me insegura em todos os sentidos. Mesmo com a aula planejada, abria o arquivo no celular e revisava, temendo não conseguir. Até que chegava o momento de

⁹ Aqui faz-se referência à fala do professor Christian Dunker na aula “A Partilha dos Afetos” disponível em meio eletrônico pela plataforma “Casa do Saber”.

descer e encontrar uma recém-colega de trabalho, com quem seguia até Nova Serrana. Ao chegar na escola, na Comunidade do Capão, pegava meu material no armário e me dirigia à sala de aula. Em seguida, ia ao encontro dos estudantes, que nos aguardavam no pátio.



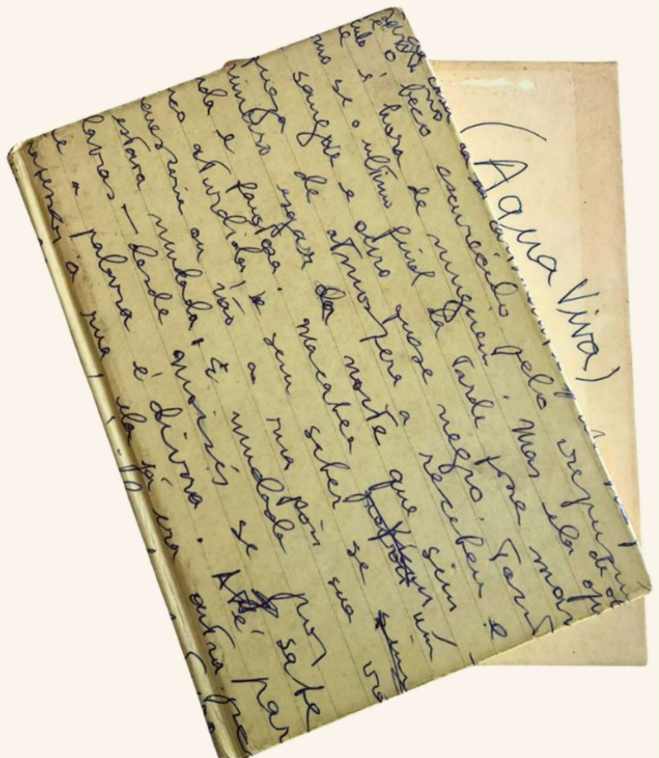
¹⁰ Poema do estudante Rafael Andrade, na época cursando o 6º ano, na Escola Municipal Américo Ferreira em Nova Serrana, 2020. Fotografia elaborada pela autora, 2024.

Essa aula ocorreu na primeira semana de março de 2020, e os estudantes deveriam escrever, em formato livre, sobre o tempo. Foi assim que vi no caderno de Rafael, que se sentava na segunda fila, um poema. Perguntei se ele poderia copiá-lo em uma folha separada para que eu pudesse guardá-lo, e assim ele fez. Pouco tempo depois, as aulas foram suspensas devido à pandemia de COVID-19. Eu não imaginava, à época, que ficaria tanto tempo afastada da escola, aquela que se tornava, dia após dia, fundamental para meu sentimento de pertencimento ao ofício de professora.

Após um mês em casa, peguei a escrita de Rafael em minha pasta e a coleí na parede com fita crepe. Durante meses, trabalhei pelo computador, sem ver e, muitas vezes, sem sequer ouvir um estudante. No entanto, me vi repetidas vezes olhando para aquela letra, que inicialmente me remetia às noites na infância em que ajudava meu pai a aprender a escrever, e que agora me transportava de volta à escola, aos estudantes, ao *poiesis*: o fazer (n)o tempo da sala de aula, que pode (haver) ser poesia.

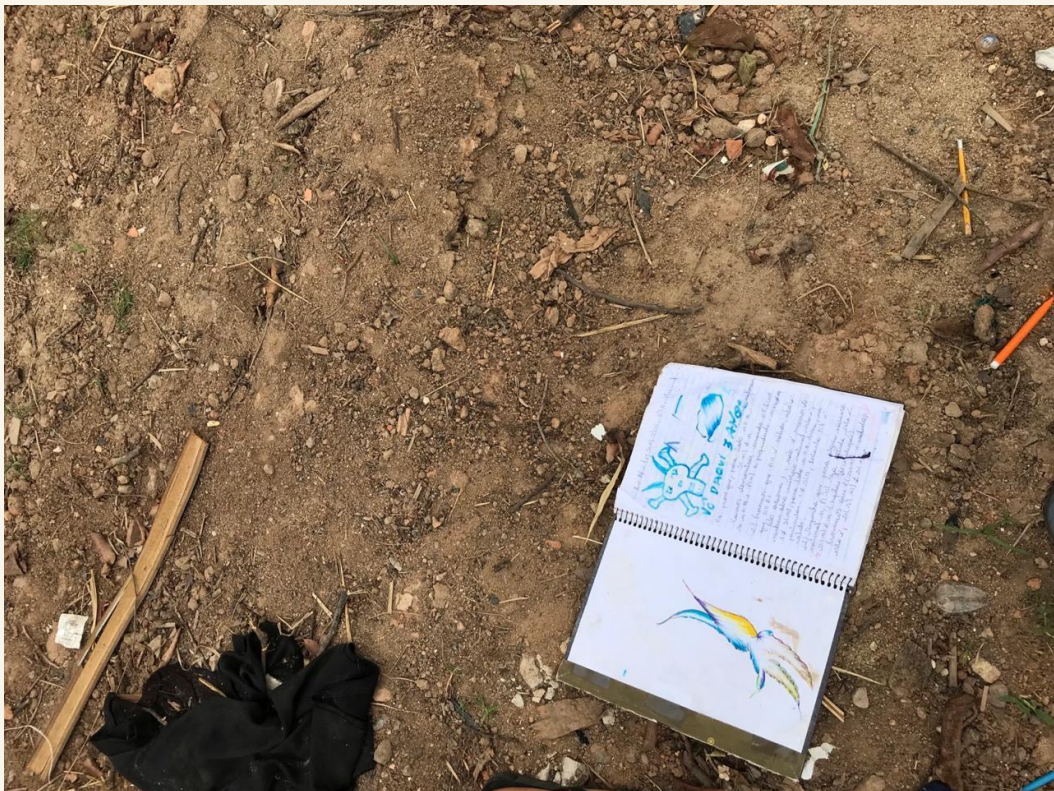
A falta de corpo dos estudantes foi sendo, acredito, preenchida pelo corpo da letra de um deles, naquela folha colada em minha parede. A escrita não se limita ao caderno; ela existe e persiste para além do registro dos conceitos ensinados em sala de aula, comunicado oralmente ou inscritos na lousa e, depois, no caderno. A letra de Rafael, assim como o “tempo andante” por ele escrito, percorre um movimento que vai e volta, tecendo laços que entrelaçam passado-presente-futuro.

Em outro momento, também como professora de História na mesma escola, já no retorno das aulas presenciais, ao iniciar nossos estudos sobre a Revolução Russa, citei a frase de Clarice (Lispector, 2017, p.47): “como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?”



¹¹ Livros de Clarice Lispector, edições da editora Rocco, 2017 e 2019, respectivamente. Fotografia elaborada pela autora, 2024.

Inicialmente, lembro-me de uma estudante do 9º ano, dizendo que a frase não fazia sentido. Indaguei-os então se conheciam a autora, e a turma respondeu que não. Foi quando mencionei um clipe musical da cantora Luísa Sonza, muito apreciada por eles, que havia sido inspirado em uma entrevista de Clarice ao repórter Júlio Lerner, no programa “Panorama” da TV Cultura, em 1977. Na aula seguinte, utilizei o projetor da escola para mostrar o clipe da cantora, seguido da entrevista de Clarice. Entusiasmada com o interesse despertado, levei, na aula posterior, meus livros da autora para uma roda de leitura. Na ocasião, lemos o conto *Mineirinho*, mencionado por ela durante a entrevista, cada estudante com uma cópia impressa em mãos. Após a leitura, abri a sacola com os livros que havia trazido para que eles pudessem manuseá-los. Em duas edições, os estudantes notaram manuscritos de Clarice na capa e em algumas páginas, conforme mostrado na imagem acima. O que chamou a atenção deles foi a letra. “É a letra dela, professora?” Perguntou um deles em voz alta, atraindo os olhares dos outros, que rapidamente se dirigiram até sua mesa. Fiz que sim. Foi como se aquela escritora, que já conhecíamos em vídeo e contos, ganhasse corpo e estivesse ali, presente, dentro da sala de aula. A letra carregava mais do que as palavras escritas, que por si só já são muito; ela trazia consigo o corpo e a marca singular do sujeito escrevente.



¹² Caderno no "bota-fora" em Divinópolis/MG. Fotografia realizada pela autora, 13 de março de 2022.

Por fim, recordo-me de uma tarde em que fui a um local conhecido como “bota-fora”, em minha cidade. Uma espécie de lixão, um vale de restos, onde as empresas de caçamba despejam os materiais descartados pelos moradores da cidade. Não havia apenas resíduos de construção: vi roupas, móveis velhos... e um caderno. Deparei-me com ele ao caminhar e o fotografei quase por impulso, como quem tenta capturar algo que escapa, para, mais tarde, revisitá-lo com calma e tentar compreender a trama que se desvelava diante dos meus olhos. Hoje, ao encarar novamente essa fotografia, percebo que, próximo ao caderno, havia também ferramentas de escrita: um lápis e uma canetinha. A letra também estava ali. Mas que letra era essa? Seria a mesma que chamou o professor e evocou a lembrança dos traços de seu pai? Aquela que possibilitou o encontro entre estudantes e Clarice? Ou ainda a que hoje rabisco com grafia inquieta, buscando compreender o que está ~~entrelinhas~~ entreletras?

Ali, naquele local onde se lança o que já não serve, o caderno me olhou. Ou será que fui eu quem o olhei? O encontro marcou em mim uma letra externalizada em tinta e papel e exterminada na caçamba. Transbordei de perguntas que diziam sobre os afetos provocados pelas letras, a permanência ou não do sujeito após o descarte das letras e das letras após o descarte do sujeito. Tais encontros com a letra me levaram a outros, anteriores ou posteriores em cronologia, mas que me pediam uma resposta. E é por esse gesto de resposta que este texto se escreve.

1.3 Movência: letra e escrita nas pesquisas

A letra se move. E, com ela, movem-se também os sentidos que a sustentam. Foi a partir dessa movência que iniciei o levantamento das pesquisas acadêmicas que, em diferentes tempos e espaços, tomaram a palavra letra como ponto de partida. O que pude observar, ainda nos primeiros mergulhos, é que a letra aparece em constante deslocamento: ora vinculada à alfabetização, ora ao ensino da língua; em outros momentos, à escrita de si ou ainda como elemento caligráfico, ou vinculada ao inconsciente. A escuta desses trabalhos me permitiu ampliar a própria pergunta que move a dissertação: **o que é a letra e como ela se inscreve na relação dos sujeitos com a escrita ao longo da vida?**

Diferentes afetos com a letra aparecem e mais do que isso, me seguram pela mão e me convidam a caminhar. Entre tantas perguntas, que formaram a minha teia, como pode ser visto na imagem abaixo, o centro está nas pessoas e em suas relações com a escrita.



13

À medida que a pesquisa se faz, novas perguntas se juntam, novas teias são produzidas. Ao caminhar entre elas, carregando meus encontros com a letra, mencionados anteriormente, coloco-me como pesquisadora que ama suas dúvidas. Como escreve Mallmann (2024, p. 283): “talvez, no fim, o que exista no mundo seja a poesia. Talvez, no fim, seja ela quem nos torna (im)possíveis. Talvez, no fim, escrever seja mesmo amar nossas dúvidas. Talvez.” Foi assim que comecei a perguntar como a escrita se apresenta na vida daqueles que não a utilizam como ofício. E como uma pessoa não alfabetizada, ou não letrada, habita o mundo da escrita.

Escolher fazer ciência-poesia é, assim, debruçar sobre meus afetos à procura de respostas, que não buscam reduzi-las a hipóteses e resultados, mas transformá-las em algo que vale a pena contar. Quem sabe, nessa busca por traçar um encontro entre o conceito de letra para a psicanálise e a letra material, como marca do sujeito, possamos traçar novos olhares para a relação entre Psicanálise e Educação. Se há lugar almejado para se chegar em meio ao

¹³ Teia de perguntas. Imagem elaborada pela autora, 2024.

caminho, que seja ele o lugar de evidenciar a partir da teoria lacaniana de letra e das conversas no trabalho de campo, a ligação de pessoas distantes do “mundo das letras” tradicional, com a escrita; problematizar a oposição binária: mundo oral e mundo escrito e construir uma defesa da escola como espaço possibilitador de escuta.



Na minha área de formação inicial, a História, até algum tempo atrás havia, na divisão dos períodos históricos, um denominado “Pré-História”, anterior à História Antiga. A marca que separava o “pré” da História propriamente dita da humanidade era a invenção da escrita. Acreditava-se, portanto, que a História só se iniciava quando os humanos começaram a escrever. Tal perspectiva estava diretamente relacionada à análise das fontes históricas e à valoração dos registros escritos em detrimento dos orais.

Por muito tempo, o mundo foi dividido binariamente entre oralidade e escrita. Infelizmente, esse “por muito tempo” não significa que, hoje, essa forma de ver esteja, em todo o mundo, ultrapassada. Ainda que muitos historiadores, como Roger Chartier (2002, 2007), que investiga as práticas que integram oralidade e escrita, o leitor e o texto; Paul Ricoeur (2007), em *A memória, a história e o esquecimento*; e Michel de Certeau (1982), em *A escrita da história*, entre outros, assim como muitos professores de História, que são agentes no fazer e no ensino da História, não utilizem mais essa terminologia, a divisão persiste na forma como enxergamos e valoramos diferentes culturas. Um exemplo disso pode ser visto nos estudos de Brian Street, autor que conheci por meio da professora Andreia Reis e a quem agradeço. Street (2014) aponta que um dos critérios utilizados para avaliar o grau de “desenvolvimento” dos países continua sendo a taxa de alfabetização, atribuindo assim um juízo de valor positivo à escrita em detrimento da oralidade.

Mas, assim como disse que o professor não existe apenas na escola ou em sala de aula, busco aqui lançar um olhar atento para esse mundo em que, apesar da divisão teórica entre grupos orais e letrados, pode-se observar uma dobra. Uma dobra que acolhe aqueles que, mesmo não pertencendo ao “mundo das letras” como pessoas alfabetizados e consideradas letradas, o habitam, dentro e fora dele, ainda que seja na e pela borda.

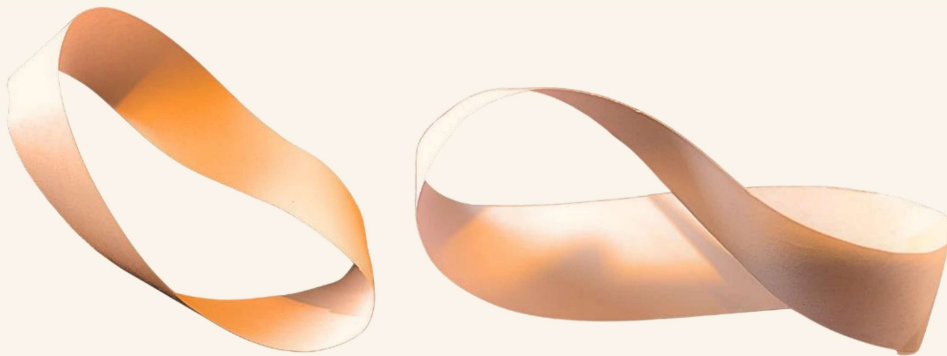
A noção de dobra topológica aqui evocada remete à banda de Möbius, figura desenvolvida inicialmente pelo matemático August Ferdinand Möbius e trabalhada por Lacan (2005b), sendo também retomada por Juliana (Dias, 2019, 2022) na construção do lugar

geopsíquico. A dobra, o entre e a torção aparecerão ao longo desta escrita como imagens conceituais ligadas a esses autores e ao que propõem.

Façam agora uma experiência com o que lhes ensinei a conhecer da banda de Moebius. Pegando esta faixa e, depois de abri-la, religando-a com ela mesma, fazendo-a dar uma meia-volta durante esse percurso, vocês obterão com muita facilidade uma banda de Moebius.

Uma formiga que caminhe por ela passa de uma das faces aparentes para a outra sem ter necessidade de passar pela borda. Em outras palavras, a banda de Moebius é uma superfície de uma única face, e uma superfície de uma única face não pode ser virada. Se vocês a virarem sobre si mesma, ela será sempre idêntica a si mesma (Lacan, 2005b, p.109).

Assim, o que desejo evidenciar é a existência de um mundo em que oralidade e escrita, ainda que separadas historicamente, se dobram e se torcem uma sobre a outra, como no gesto de construir a banda de Möbius com papel. Uma vez feita essa torção, os sujeitos que habitam esse mundo passam a caminhar, simultaneamente, por dentro e por fora dele, juntos.



14

Ao sair do meu campo de formação inicial e navegar por outros mares, reencontro a relação entre oralidade e escrita, já mencionada anteriormente por meio dos estudos da História da Escrita e da História Cultural. Essa relação ressurge em diversos trabalhos, como nos textos de Milmann (2003), que discute a instância da letra na leitura; Bezz (2016), que aborda a dimensão da letra no inconsciente; Leão (2008), que investiga os efeitos significantes na aquisição da linguagem escrita; e Juliana Andrade (2012), que, em sua dissertação de mestrado, articula o trabalho fonoaudiológico com a psicanálise. Cada um, em seu contexto, questiona a

¹⁴ A imagem apresenta dois ângulos da fita de Möbius, em fotografia realizada por mim. Trata-se do registro de um exercício proposto a partir das aulas de Juliana sobre a topologia lacaniana, em resposta à sugestão de Lacan (2005b) de construir a fita com papel. Fita de Möbius, elaborada pela autora, 2025.

concepção da escrita como simples representação da fala, sustentando a hipótese de que o encontro da criança com a escrita se dá antes mesmo do processo formal de alfabetização.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da busca de artigos científicos com as palavras-chave: “letra”, “psicanálise”, “educação” e “sujeito”. Esses percursos de leitura revelaram estudos que trabalham a instância da letra lacaniana e a educação, sobretudo no contexto da alfabetização infantil, da incorporação do ato gráfico de escrever, da relação entre escrita e corpo, e seus modos de estar no mundo.

Destacam-se, entre os trabalhos encontrados, a pesquisa de Magda Carvalho (2021), que discorre sobre a passagem do desenho à letra como um fazer com o corpo, e o trabalho de Maria Alice de Sousa Carvalho (2011), que propõe compreender a aquisição da escrita como um processo contínuo de elaboração. Fragelli (2002, 2011), tanto em sua dissertação quanto em sua tese, desenvolve reflexões sobre a escrita alfabética, posteriormente nomeada por ela como escrita gráfica ou visível, e a escrita inconsciente, entendida como escrita do e no sujeito. Outros trabalhos que também tocam na interface entre psicanálise e educação são os de Lindalva Santos (2011), que discute a transmissão do saber, e de Nubile (2011), que investiga o feminino na escrita.

Evidenciam-se também os trabalhos de Silva e Santiago (2010), que investigam o uso do nome próprio no processo de alfabetização; de Fernandes e Saldanha (2020), que discutem a despatologização do sintoma disortográfico; de Anderson Pereira (2010), que explora a dimensão do mito e da autoria nas práticas letradas; e de Fátima Rodrigues (2009), que analisa a potência do trabalho com a escrita de sujeitos em estruturação psicótica, articulando a letra para além da decodificação, em sua relação com a criação e a memória. Milán-Ramos (2005) aborda a escrita da ciência e a escrita da psicanálise, enquanto Pelenz (2021) retoma as leis da linguagem propostas por Lacan, como a metáfora e a metonímia, relacionando a letra à formação do sintoma e à manifestação do desejo.

As pesquisas desenvolvidas por Burgarelli (2009, 2012) em torno da letra merecem destaque especial. O professor, tanto em suas obras quanto nos trabalhos sob sua orientação, articula psicanálise, linguística e educação, propondo enlaces entre letra, desejo, corpo e pulsão. Seu trabalho investiga a ligação física e psíquica no ato de escrever, e muitos dos estudos citados anteriormente dialogam diretamente com suas contribuições.

Em outro movimento, um conjunto de pesquisadores dedica-se ao estudo da escrita a partir do viés da autoria literária, tendo como objeto o processo criativo de poetas, romancistas e outros escritores. Esses estudos aproximam-se da interface entre literatura, teoria literária e

psicanálise. É o caso da tese de Celen (2022), cujo ponto central é a obra de Conceição Evaristo e sua “escrivência”. Por meio desse trabalho, tive contato com Lacet (2003) e sua leitura dos tempos da constituição do significante em Lacan, marcados pelos conceitos de traço, rasura e interpretação. A letra é pensada, aqui, como inscrição que vai além da materialidade, ainda que nela possa operar. No campo psicanalítico, ela contribui para a compreensão dos modos de funcionamento do inconsciente. Cabe ainda mencionar os trabalhos de Homem (2001) e Radaelli (2007), que se debruçaram sobre os traços da escrita de Clarice Lispector, e o de Coutinho (2019), que dialoga com Proust, Barthes, Borges e Benjamin. Por fim, Beatriz Guimarães (2007), ao tratar do sujeito que escreve, do autor e de seu movimento de autoria, reforça a dimensão do Outro, como veremos mais adiante, ao abordar o endereçamento da escrita.

Nesse percurso, a questão da aquisição da linguagem escrita por adultos também se apresentou. Buscando pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, agora com as palavras-chave “escrita”, “educação de jovens e adultos” e “psicanálise”, encontrei referências que antecedem a Plataforma Sucupira. Essas foram identificadas por meio de buscas complementares realizadas pelo Google, que frequentemente direcionava aos repositórios das universidades de origem dos pesquisadores. Foi assim que cheguei ao *site EJATrab*, da Universidade Federal Fluminense (UFF)¹⁵, que apresenta uma listagem de trabalhos científicos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidos entre os anos de 2000 e 2015.

Infelizmente, os próprios organizadores apontam, na apresentação da página, o desafio de acesso a esses materiais, já que muitos dos trabalhos não estão disponíveis *online*, podendo ser consultados apenas nas bibliotecas centrais de suas universidades. Ainda assim, trata-se de uma fonte relevante para estudiosos da área. O *site* organiza duas listas: uma de dissertações de mestrado e outra de teses de doutorado, ambas divididas por temáticas. A categoria “Outras Temáticas” reúne pesquisas diversas, que abordam temas como educação em presídios, arquitetura, qualidade de vida, religião, competição, migração, inclusão, entre outros. Algumas temáticas aparecem apenas na listagem de dissertações, como “Gênero, Raça e Etnia”; “Docentes”; “Identidade”; “Mídia, informática e EJA” e “MST”.

¹⁵ EJATrabalhadore (EJATrab) é um grupo de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), *site* disponível em <<http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/>>.

Trabalhos acadêmicos levantados pelo grupo de pesquisa EJATrabalhadores

Categoria	Dissertações	Teses	Período
Alfabetização	116	24	2000-2009
Conteúdo e Método	56	10	Dissertações: 2000-2009 Teses: 2001-2008
Ensino Aprendizagem	38	7	Dissertações: 2000-2012 Teses: 2002-2009
Formação Docente	56	5	Dissertações: 2000-2009 Teses: 2000-2008
História	21	5	2001-2006
Juventude	13	5	Dissertações: 2000-2010 Teses: 2004-2009
Metodologia/Didática Geral	40	2	Dissertações: 2001-2010 Teses: 2003
Políticas Educacionais	43	8	Dissertações: 2000-2009 Teses: 2000-2008
Programas e Projetos	73	17	Dissertações: 2000-2009 Teses: 2002-2009
Questões Teóricas	8	3	Dissertações: 2000-2009 Teses: 2000-2006
Trabalho e Educação	21	5	Dissertações: 2000-2009 Teses: 2001-2006
Outras Temáticas	32	8	Dissertações: 2002-2010 Teses: 2005-2010
Gênero, Raça e Etnia	10	-	2001-2010
Docentes	20	-	2000-2008
Identidade	39	-	2000-2008
Mídia, informática e EJA	27	-	2001-2008
MST	14	-	2000-2006

16

Para esta pesquisa, dediquei-me especialmente às categorias “alfabetização”, “trabalho e educação”, “outras temáticas” e “identidade”. Além de observar os trabalhos agrupados nessas categorias, realizei uma busca geral através do localizador de palavras em *sites*, utilizando o termo “letra”. Na página de dissertações, foram encontradas 29 menções à palavra “letra” ou a seus derivados, como letramento, das quais foi possível acessar 12 pesquisas via internet: Martins (2006), sobre os desejos de jovens e adultos quanto à alfabetização; Melo (2006), que contextualiza letramento e corpo através da Educação Física; Monteiro e Saliés (2006), sobre letramento e inclusão social; Santana (2006), a respeito da interação por meio de cartas em duas turmas de EJA; Barella (2007), sobre o conceito de letramento na EJA; Cássia Santos (2008), sobre práticas de leituras na EJA; Benício (2007), que considera o letramento como prática social; Reis (2009), sobre o professor como agente de letramento; Giane Silva (2008), sobre

¹⁶ Tabela de trabalhos acadêmicos levantados pelo grupo de pesquisa EJATrabalhadores. Elaborado pela autora, 2024.

leitura no meio rural; Iva Santos (2005), sobre letramento digital; Leme (2002), abordando a educação em presídios; e Chodren (2001), sobre o processo de letramento de servidores públicos. Já na página de teses, foram encontradas 5 ocorrências do termo “letra” ou de seus derivados, sendo possível consultar duas delas *online*: Macedo (2003), que analisa os efeitos do letramento tardio, e Arruda (2008), que discute a consciência metatextual a partir do conceito de letramento.

Outro importante instrumento de pesquisa é o artigo que funciona como uma espécie de “inventário” de Laffin e Sanceverino (2020) sobre as pesquisas no campo da EJA. O artigo, publicado pela *Revista Perspectiva*, contém uma grande sistematização das pesquisas realizadas nas últimas duas décadas, resultado do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir de 2017¹⁷. Por meio do *site* do grupo, é possível acompanhar as publicações decorrentes do projeto de pesquisa interinstitucional, *Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Através deste, tive contato com outras duas sistematizações importantes, publicadas no mesmo dossiê da *Revista Perspectiva*. Uma delas trata da alfabetização e letramento, escrita por Freitas, Martins-Oliveira, Santos e Marinho (2020). A outra, a partir da perspectiva da educação popular, é de Oliveira, Neri, Leite e Teixeira (2020).

Ainda no campo dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, destaco Joaceri Costa (2019), que, em sua bela dissertação *Cartas de um Aluno de EJA: O Movimento de Autoria na Escritura Psicótica*, explora a aquisição da escrita por jovens e adultos a partir de 129 cartas escritas por um aluno para sua professora, dialogando com Educação, Linguística e Psicanálise. Espíndola (2008) traz a perspectiva das pessoas analfabetas sobre os programas de alfabetização. Camargo (2006) reafirma o ponto que venho destacando desde a perspectiva de historiadores e professores de História: o impasse entre o mundo oral e o mundo escrito, agora no processo de alfabetização de jovens e adultos. Sá (2005) trabalha com adultos tardiamente escolarizados e sua consciência morfossintática e Rejane Klein (2000) estabelece um panorama sobre as representações dos analfabetos no Brasil.

Através do professor Julvan Moreira de Oliveira, a quem agradeço imensamente pelas indicações, tive acesso ao trabalho de Altair Loureiro, Raimunda Barroso, Márcia Germano e Patrícia Costa. Loureiro (2000), por meio da perspectiva da Antropologia do Imaginário, realizou diversas pesquisas sobre a velhice. Raimunda Barroso (2018) trabalhou com idosos

¹⁷ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Santa Catarina (EPEJA/UFSC), disponível em < <https://epejaufsc.paginas.ufsc.br/> >.

alfabetizados na velhice, destacando como elemento importante para minha leitura a categoria “passado”, quando a autora aborda os discursos sobre o passado dos entrevistados, principalmente sobre a origem rural e o trabalho infantil, que se aproximam do que tem se desenrolado nas conversas que venho fazendo aqui, na zona rural de Divinópolis/MG. Germano (2006), com a metodologia “conversas do cotidiano”, observou as narrativas de idosos sobre a escola. Patrícia Costa (2011) discute o aprendizado durante a alfabetização de idosos e como este vai além do domínio da escrita. A leitura desse campo contribuiu para a presente pesquisa, apresentando-me conceitos como o de alfabetização e letramento e suas diferentes definições.

A pesquisa que se faz, por meio de meu processo de estudo, escuta, análise e escrita, atravessa as pesquisas encontradas sobre o tema e mencionadas aqui. Coloco-me, como parte desse campo de estudo que se atenta à letra inconsciente e à letra material realizada pelo corpo dos escreventes em um suporte. Mas caminho para uma delimitação de um objeto não encontrado nesse levantamento, até o presente momento: a relação com a escrita de pessoas localizadas às margens da cidade, geograficamente e socialmente: habitantes da zona rural de Divinópolis/MG, maiores de 60 anos. O que me leva para a questão de pesquisa: quando propomos uma conversa sobre a vida, a temática da escrita e da letra aparecem? Como as letras se apresentam nas narrativas das pessoas sobre suas trajetórias de vida?

Me deixo atravessar por lembranças pessoais, assim como narrativas literárias e/ou escolares (de crianças e adolescentes), e com o trabalho de campo com essas pessoas vou ao encontro da reflexão por meio do caminhar geográfico, social e histórico-temporal dos lugares dos mundos orais e escritos, letrados e não-letrados, bem como o lugar da escola e do ofício de professora.

1.4 Escuta

O que é se colocar a escutar a escrita?

18

Neste movimento de abertura, cabe destacar como eu, uma menina, filha de um pedreiro nascido na zona rural de Divinópolis, o Seu Etelvino, e de uma diarista nascida nas margens da cidade, a Dona Helena, cresci e me tornei amante das letras. Retornei à escola já

¹⁸ Escutar a escrita. Elaborada pela autora, 2024.

adulta para ocupar o lugar de professora de História e, mais do que me concentrar nos debates sobre as problemáticas histórico-político-sociais em sala, passei a observar as letras que preenchiam os cadernos, tatuavam de canetinha o corpo do colega da frente, escreviam cartas, pulsavam desejos.

O conceito de letra, tal como trabalhado por Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a), pode ser pensado no campo educacional pelo processo de aquisição da escrita, alfabetização letramento de crianças, como vimos no levantamento bibliográfico. Ele também pode ser ajuntado à trajetória das pessoas e como a passagem pela escola pode possibilitar a abertura de mundos. Aprendemos a escrita alfabética e caligráfica, em grande maioria, na escola, instituição educacional. Por que a escola ensina a escrever? O que faz parte da escola, seus currículos, são objetos de disputa de poder sobre o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido. A escrita pode ser vista como elemento curricular, e assim, fruto de escolhas coletivas e particulares. Pode ser pensada como uma herança, que mesmo não sendo nossa a escolha de recebê-la, ainda nos resta a possibilidade de decidir o que fazemos com aquilo que nos foi entregue.

Desta forma, o que fazemos com aquilo que aprendemos na escola, o gesto de escrever, ao sairmos dela e não termos a escrita como ofício? Walter Kohan (2016) pergunta porque continuamos a escrever no mundo acadêmico. Eu me pergunto por que continuamos a escrever, e o que dizem as escrituras para além de sua mensagem. Assim como Juliana (Dias, 2022, p.83), ao construir o conceito de Lugar Geopsíquico, disse que “o lugar está para além da materialidade, ao mesmo tempo em que existe nela”, penso a letra como algo que também excede a materialidade, ainda que nela exista. Diante disso, **como construir uma pesquisa que fale de letra, escrita, afetos e pessoas?**

A pergunta nasce do gesto de uma professora-pesquisadora em formação, que busca encontrar sua metodologia. As possibilidades se multiplicam, tantas quanto as perguntas que tecem esta investigação. Como já se pode perceber nos capítulos anteriores, procuro olhar essa questão à luz da teoria lacaniana da letra. Não para aplicá-la, mas por estar implicada por ela. Essa é uma escolha teórico-metodológica que define um caminho. E, mais do que isso, um modo de caminhar. Não penso que esse seja o único modo possível, mas defendo que vale a pena.

Ao propor a metodologia, parti inicialmente da pesquisa narrativa durante a construção do projeto, a partir das leituras do livro *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*, organizado por Jorge Larrosa (1995). Esse foi o caminho metodológico que percorri na minha introdução à pesquisa, durante a Iniciação Científica, com a professora Yara Alvim, a quem agradeço o encontro, bem como na monografia (Gonzaga, 2019). Vi sentido em pensá-lo

junto à teoria lacaniana, pois ambos os campos reconhecem a potência da palavra, consideram os sujeitos como seres que narram suas experiências e não excluem o pesquisador do processo de construção do conhecimento. Sempre compreendi como fundamental a relação entre o pesquisador e aquilo que se pesquisa. Não me reconheço em investigações que se pretendem neutras ou distanciadas. Foi a partir desse posicionamento que encontrei, tanto na pesquisa psicanalítica quanto na pesquisa narrativa, o destaque à relação. Como afirmam Neves e Leite (2020, p.187), a pesquisa de orientação psicanalítica é “uma proposta de trabalho que é construída *com* os sujeitos participantes e não *sobre* eles”.

A pesquisa de orientação psicanalítica requer responsabilidade. Não se trata de ocupar o lugar de analista, mas de estar implicada por aquilo que funda a escuta na psicanálise. As leituras sobre a *Geografia da Escuta*, desenvolvida por Juliana durante sua tese de doutorado, presente também no livro posteriormente publicado e em trabalhos mais recentes, sempre me lembram que, se há alguém que se põe a falar, então, vamos à escuta (Dias, 2019, 2022, 2024). Com o grupo GhEnTE, na linha Educação e Psicanálise, conheci a *escuta-flânerie*, de Rose (Gurski, 2008, 2019; Gurski; Strzykowski, 2018; Perrone; Gurski, 2020), e retomei a figura do *flâneur* (Benjamin, 1989). Juliana e Rose, mesmo sem saberem, mostraram-me como é possível alinhar os princípios da escuta psicanalítica ao campo educacional e à pesquisa. É nesse gesto que começo a construir um posicionamento como pesquisadora: o da escuta.

Escutar, neste contexto, evoca palavras e gestos. Remete ao lugar geopsíquico narrado pelos falantes, como nomeou Juliana em sua pesquisa (Dias, 2019). Faz eco ao *flâneur* que caminha pelas ruas de Paris e pelas linhas de Baudelaire e Benjamin, até chegar às de Gurski. Essa escuta, como a do *flâneur* e seus passos, me lembra a delicadeza do poeta: aquele que vê e olha, ouve e escuta, não somente o que pretende encontrar, mas também o que resta, catando a letra-lixo (Lacan, 2003b, 2005a). Essas palavras, carregadas de imagens, ligam a escuta ao movimento de andar, de ir ao encontro daquilo ou daquele que fala. Escutar é caminhar em direção a quem fala, não com a intenção de dar voz, mas, como dizem o palhaço e o psicanalista, Dunker e Thebas (2021), para dar silêncio e atenção. Assim como falar é dar palavras.

Com esse referencial teórico-metodológico, construí com os sujeitos escreventes as conversas que compõem este texto. Como aponta Benjamin (1989), a partir de Victor Fournel, uma palavra escutada pode refazer toda uma vida. Não no sentido de reconstruir sua trajetória, mas de colocar seus cacos sobre a mesa e, com eles, quem sabe, compor um mosaico. Em cada encontro, ofereci meu silêncio e minha atenção. Desde o caminho entre minha casa e o local da conversa, escutando os “bons dias” na caminhada; até a chegada, após o “ó de casa” e o abraço

inicial, eu me colocava na posição de escutadora. Escutava os causos antigos, as memórias, os esquecimentos, as pausas, os gestos, as pessoas e os lugares.

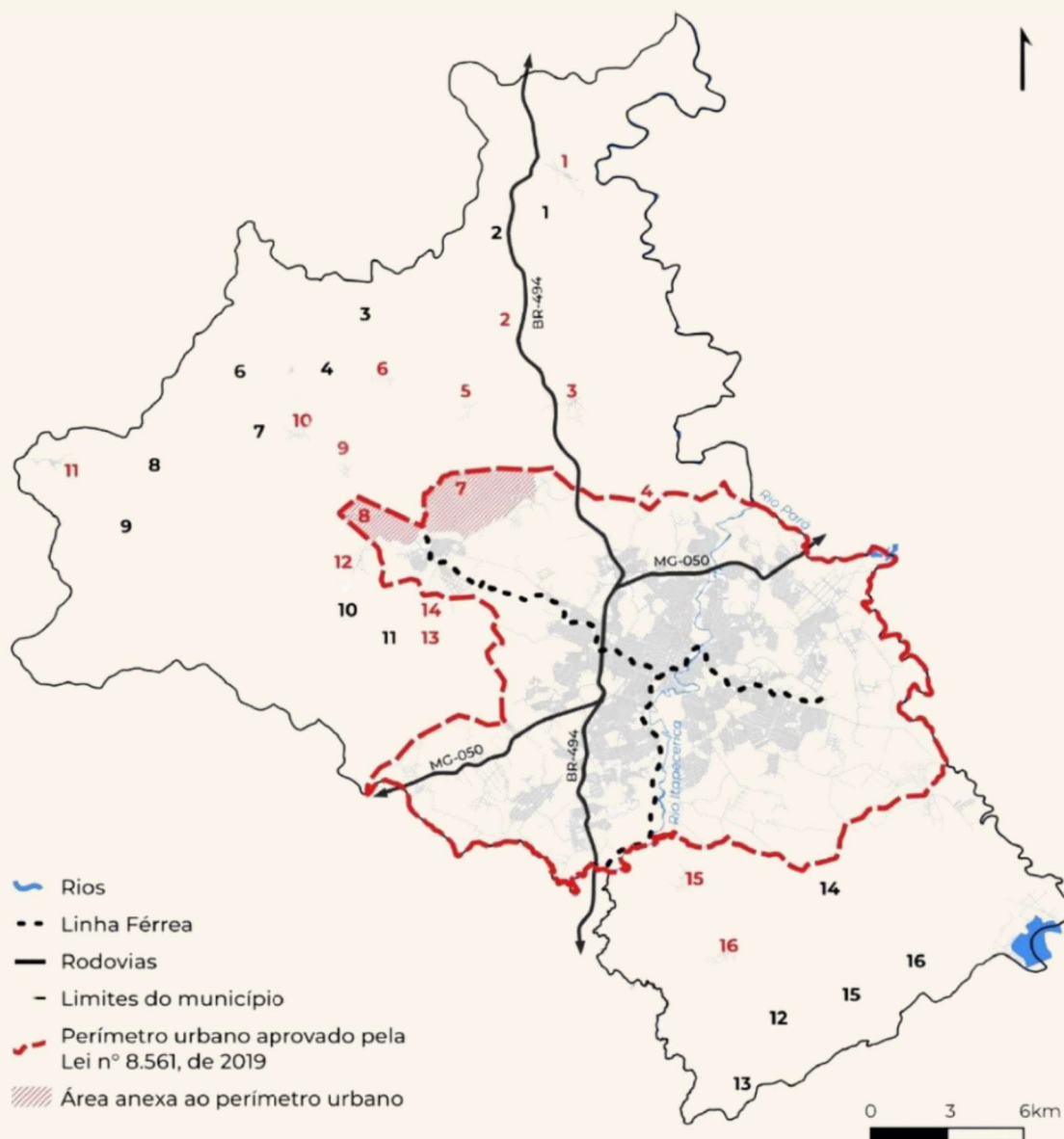
Esta pesquisa não buscou, inicialmente, trabalhar com os lugares; embora uma das primeiras decisões metodológicas tenha sido me encontrar com as pessoas na zona rural. Mas zona rural é um conceito amplo, um espaço para muitos, um lugar para mim. A verdade é que utilizo o termo “zona rural” aqui e muitas vezes na vida, mas ele vem ligado a outro: “roça”. E se deixarmos, vão vindo outros em cadeia: terra, mato, cheiro, vento, água, vida, sorriso.

A imagem da próxima página, elaborada por Érick Aparecido de Lacerda (2022), em sua dissertação de mestrado sobre a expansão urbana em Divinópolis, constitui um mapa das comunidades rurais da cidade. Inseri-a completa abaixo, de modo que possa ser consultada. Mas recomendo que acessem o original para que a escala, um dos aspectos da ciência geográfica, possa ser consultada. Ao longo deste trabalho, farei outros usos desse mesmo mapa como forma de ir mostrando por onde andei. Ainda assim, não me apegarei à reprodução fiel do mesmo. Para ter uma noção de distância ou mesmo para recuperar a legenda, sugiro que consultemos sempre que acharmos necessário.

Nesse mapa, em forma de números, estão alguns dos lugares das pessoas com quem conversei e que aparecerão ao longo do texto, mas também o lugar onde essas letras se juntam e formam a presente escrita. Já mencionei, ao relatar a aula em que vi a escrita de Rafael, que, naquela época, morava em um bairro chamado Dona Rosa. Outro ponto importante já relatado é que meu pai e sua família são da zona rural de Divinópolis, nomeada Amadeu Lacerda e identificada com o número 11, em vermelho, no mapa de Lacerda.

Desde a infância, tive uma forte ligação com a roça. Certa vez, um amigo, professor de Ciências da EMAF, me disse que quem tem a roça como essência não consegue fugir dela. E, de fato, assim foi comigo: mesmo sem ter nascido na zona rural, escolhi viver nela após adulta e, hoje, esse espaço se tornou o meu lugar. Vivo na Comunidade de Lopes, representada como número 7, em vermelho, no mapa. Este local não está tão distante da cidade, pois ainda preciso frequentá-la para exercer minha função de professora, mas também não está tão próximo, de modo que posso atender ao meu afeto pela vida à deriva.

Embora esta pesquisa não trate diretamente de uma cartografia de Divinópolis, decidi trazer a imagem de Lacerda. Quem sabe, dessa forma, possamos ter um elemento a mais para passear mentalmente pelas comunidades que estive durante a pesquisa.



Comunidades Rurais

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 1 - Junco | 9 - Mutirão |
| 2 - Piteiras | 10 - Olaria |
| 3 - Mata dos Coqueiros | 11 - Posse |
| 4 - Lixas | 12 - Tavares |
| 5 - Lajinha | 13 - Paiva |
| 6 - Perobas | 14 - Boa Esperança |
| 7 - Furtados | 15 - Passagem |
| 8 - Jararaca | 16 - Ribeirão do Servo |

Comunidades Rurais com áreas de urbanização

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1 - Costas | 9 - Lagoa |
| 2 - Quilombo | 10 - Djalma Dutra |
| 3 - Choro | 11 - Amadeu Lacerda |
| 4 - Fortaleza | 12 - Tamboril |
| 5 - Branquinhos | 13 - Lava-pés |
| 6 - Córrego Falso | 14 - Rua Grande |
| 7 - Lopes | 15 - Boa Vista |
| 8 - Lajes | 16 - Buritis |

Fonte: FUNEDI (2013), IBGE(2010), DIVINÓPOLIS (2019), SEPLAM (2021). SIRGAS 2000, UTM, Z 23S

¹⁹ Mapa das comunidades rurais de Divinópolis, Lacerda (2022).

Incluir este mapa não apenas ilustra minha relação com o espaço rural, mas também evoca o vínculo entre sujeito e lugar, como na tese de Juliana sobre o lugar geopsíquico (Dias, 2019). Quando proponho a construção da ideia de uma letra-terra, começo brincando com as letras: o “l” gira e vira “t”, o “e” permanece no mesmo lugar, o “t” me lembra o “r”, que se junta ao outro “r”, e o “a” finaliza. A palavra LETRA me remete diretamente à palavra TERRA.

l.e.t.r.a
t.e.r.r.a

20

Um entrelaçamento que começa no visual e no sonoro, até alcançar o encontro teórico e a experiência da pesquisa. Nesse jogo, que poderíamos chamar de dança das letras, algo se fez em mim, e, por isso, também se fez nestas páginas. Se começamos ao pé da árvore, hoje não olhamos apenas para os passarinhos que nela pousam, mas também para suas raízes, que traçam a terra, mesmo que por baixo, invisíveis a princípio. Acredito que as letras-terra estão no mundo. Elas se mostram no modo como muitos habitam a (T)terra: como traços que se escrevem nos corpos, nos gestos, nos modos de viver. Quando chegarmos ao capítulo **O caminho da letra no ensino de Lacan**, veremos a noção de letra-litoral, explorada em *Lituraterra*, e, com ela, palavras que ressoam: “lituraterrar”, “do litoral faz terra” (Lacan, 2003b, 2005a). E, assim, ficará mais claro o meu caminho de fazer terra com a letra.

Por ora, posso dizer que, assim como a terra existe em sua materialidade, podendo ser tocada, mexida, cultivada, a letra também pode adquirir um caráter material. Além disso, a terra nos afeta; nos ligamos a ela por meio de lembranças, memórias e experiências, e ela nos modifica. Do mesmo modo, a letra nos afeta, podendo se inscrever em nós como marcas que restam, mesmo quando tentamos apagá-las (Lacan, 1998). A letra-terra apresenta-se como um para além: aquilo que se fez com os encontros teóricos e metodológicos, com os sujeitos escreventes. E aquilo que se espera continuar a fazer, como professora-pesquisadora que

²⁰ Letra-terra. Elaborada pela autora, 2023.

defende uma escola que dê lugar e atenção à escuta das letras. Por isso, ela se constitui como o último capítulo antes das considerações finais.

Sebastião, o professor que se emocionou ao lembrar do nome de um estudante, pois isso o fez recordar de seu pai, me escreveu dizendo:

Quando o asfalto acaba e ali o cheiro da poeira da estrada de chão começa, é como se a estrada se despisse, a simplicidade começa aparecer, os verdes (tons) se misturando com as montanhas, o cheiro de cada planta de cada árvore,,,,, sei lá, é diferente para mim. Me sinto em casa, com toda esta simplicidade (Gonzaga, 2019, p.17).

Sentir-se em casa, o cheiro da poeira, das plantas e das árvores, com seus verdes tons, constitui o que chamamos de **morada**. A ideia de morada aqui vai além do espaço físico, do refúgio que nos protege do frio e do calor. Ela é uma inscrição, onde o sujeito está afetado pelo lugar, pelas pessoas e palavras. Nesta perspectiva, a letra-terra não é apenas meio de comunicação ou suporte de informações a serem decodificadas pela leitura. Ela é um cheiro forte, como de uma mata; é gosto, podemos degustá-la; é olhar, podemos ver seus tons; é afeto, podemos senti-la como e com um corpo.

Há inúmeras formas de dizer sobre os lugares e, acredito, procurei trazer aqui algumas delas. Há a perspectiva do mapeamento, que nos permite mensurar distâncias e delimitar extensões. Há a divisão territorial em ruas nomeadas e numeradas, ainda que essas divisões sejam menos comuns na zona rural. Aqui, na Comunidade de Lopes, por exemplo, há uma área loteada, próxima à região da Igreja Católica, em que algumas ruas foram nomeadas, embora nem todas as casas possuam numeração; a minha, por exemplo, não tem. Também há as coordenadas geográficas, que nos possibilitam acessar a visão de satélite. Desde que nos mudamos, todos os anos salvamos uma imagem dessa porção de terra vista de cima, observando suas mudanças e permanências. Temos, ainda, a visão dos lugares falados pelas pessoas: os lugares geopsíquicos, vividos na continuidade do externo com o interno (Dias, 2019, 2022). Por isso, não seguiremos apenas pelo mapa de Lacerda (2022), mas também pelos mapas que as pessoas desenham com suas palavras, lugares ditos em conversas, em fotografias, nos nomes de ruas, escolas, igrejas, naquilo que vier a nos traçar ao longo do caminho.

Assim nasceram os encontros que fazem agora morada neste texto. Foi com os sujeitos que me constituí pesquisadora, descobrindo meu lugar a cada conversa. Saía, ainda que não completamente, por alguns instantes, da posição familiar, de filha e nora, por exemplo, e adentrava a de quem se coloca a escutar, mas em um espaço-tempo marcado pelo gesto de pesquisar. Às vezes, escutava: “como você guarda tudo isso?” Ou “você gosta de escutar

histórias”. A partir da fala do outro, que aqui nomeio sujeito escrevente em vez de sujeito de pesquisa, fui construindo também minha própria posição: um outro-pesquisadora, se assim posso dizer. Escolho nomear como sujeitos escreventes o grupo de pessoas com quem conversei, e me reconhecer como uma delas, por tratarmos da letra e da escrita, daquilo que se apresenta mesmo quando não se mostra de forma legível (Lacan, 2005a), mas que, ainda assim, envolve o encontro com o corpo daquele que está em linguagem. O sujeito escrevente, assim como veremos na concepção de sujeito na psicanálise (Lacan, 2008a), no próximo capítulo, emerge ao dizer e ao se colocar no que diz. A ele se alinha a escrita, como um de nossos elementos-chave, junto à letra. Ao nomear como sujeito escrevente, desejo evocar a imagem daquele que, ao falar, deixa escapar algo de sua escrita.

Construímos juntos uma teia de lembranças e esquecimentos, de silêncios e palavras. Como escrevem Dunker e Thebas (2021), escutar é receber a palavra do outro com o cuidado e o rigor de quem recebe um presente. O rigor, neste caso, não era preencher fichas ou aplicar questionários. Meu rigor era outro: o de fazer ciência de um modo que permite que a conversa comece antes mesmo do encontro, enquanto assava o bolo em minha casa, ou durante a caminhada até o local do encontro. Um modo que não se apresentava como entrevista formal, com câmera ou gravador, mas como conversa. Um jogar conversa-fora, e para dentro, com responsabilidade (Gonzaga, 2019).

Mesmo com essa informalidade, estávamos atravessados pela ciência. Os participantes sabiam que se tratava de uma pesquisa, embora não soubessem exatamente qual era a minha questão, meu referencial teórico, ou meus objetivos e métodos. Porém, como sabemos, isso não significa que todos nós entendíamos a palavra “pesquisa” da mesma forma. Assim, não posso subentender o que significava, em suas trajetórias, sentar-se para conversar no contexto de uma pesquisa acadêmica.

O que posso fazer, à medida que continuo a escrita nestas linhas, é dizer sobre o que faço com aquilo que me foi entregue, o que foi dito, escutado e, de certa forma, lido e interpretado por mim, como quem recebe uma carta (Dunker; Thebas, 2021). E com essas letras, acabo também por entregar algo. Isso é o fazer ciência-poesia, isso é a vida. Ao registrar esses encontros, leituras, conversas e minhas elaborações, entrego um texto que pode ser lido e sentido, que pode afetar e despertar novas perguntas. Assim, retomo a fala de Scherer e Carneiro (2020) sobre a totalidade e acrescento: ela é inatingível por ser andante, como o tempo de Rafael. E, ao andar, como o tempo e como um *flâneur*, ela pode chegar a diferentes moradas.

Hoje percebo como meu caminho com as letras sempre esteve marcado pela escuta e pelas gentes, assim mesmo, no plural. Desde os primeiros encontros com a escrita, a escuta

esteve ali: do professor, do pai, dos estudantes, do caderno jogado na caçamba. Ela se fez em todos esses momentos e perguntas. Ao escolher a escuta como campo metodológico, escolho também as pás que lavram e as pessoas lavradas²¹. Porque acredito que esta pesquisa não poderia acontecer de outra forma. É nisso que mora sua beleza, ainda mais quando retomamos a ideia de uma borda que costura oralidade e escrita. Um corpo que se anda pelo mundo, habitando-o, sendo marcado e marcando-o, seja pelas mãos que grafam com caneta o papel ou com enxada a terra; seja pelas bocas que emitem sons e desejos, ou que se escondem, mas gritam o silêncio.

Permito-me divagar. O silêncio existe? A pá que lavra traça o silêncio. Mas que silêncio é esse? Na cidade, há sempre ruídos: motores, máquinas, pessoas. Fora dela também encontramos sons o tempo todo: uma ave que canta, uma árvore que balança com o vento, a água que corre. Posso me encontrar sozinha e mesmo assim, ouvir o barulho do mundo, seja ele externo ou interno. O que é, pois, escutar até mesmo o silêncio?

Depois de mais de um ano longe da sala de aula por causa da pesquisa, retornei a uma nova escola. Um estudante chamou minha atenção quando escutei o seu silêncio. Sentado na última cadeira da fila, passou semanas sem me direcionar um som, uma palavra. Estudante sempre esforçado, realizava suas atividades assim que recebia a demanda vinda de mim, mas solicitava ao seu colega que me mostrasse seu caderno. Quando o caderno chegava, admirava seu capricho, sua letra sempre atenta à escrita. Olhava para ele, de longe, e ele me devolvia o olhar distante. Queria que ele soubesse, com meu olhar, que eu escutava aquilo que sua boca, sempre escondida com a máscara, mesmo após o período pandêmico, poderia dizer, mesmo que por meio de outra parte do corpo: as mãos e os olhos.

Um novo ano começou, e em meu movimento de passar pelas cadeiras, observando e dando bom dia aos estudantes, ele começou a me direcionar palavras, agora com voz: pequenas dúvidas, alguns comentários, ou mesmo situações de sua vida fora da escola. Em vários momentos ele levanta de sua cadeira e leva seu caderno até a minha mesa. E agora, olho o caderno e olho o seu olho, perto. Pode parecer pouco ou até mesmo simples demais, mas para mim, algo aconteceu. E quando penso em acontecimento, volto a Larrosa (2002) com seu conceito de experiência como aquilo que nos acontece. Algo que nos toca e ao fazê-lo, não pode mais ser ignorado, não há como desver. Escutar é isso: deixar-se afetar pelo que se apresenta. Uma das conversas da pesquisa foi com Dona Lurdinha que encerra dizendo: “obrigada por ter

²¹ Faz-se aqui uma referência indireta ao poema Labuta Letrada, de Sandra Flanzer (2010), cuja sensibilidade ressoa nas reflexões desta pesquisa sobre o trabalho com a letra.

me escolhido”. O que eu escutei soou como “obrigada por ter escolhido me escutar”. Era sobre o ato de poder sentar-se e se colocar a falar, sentar-se e se permitir escutar.

Estava a ler um livro sobre escuta. Depois da letra, talvez essa seja a palavra que mais me convocou em meu encontro com a psicanálise. A autora, uma jornalista, entrevista pessoas de diferentes áreas para pensar a escuta e o silêncio. Uma frase me marcou: “se não temos como pano de fundo a escuta do outro na troca pedagógica, como desenvolveremos o poder da escuta e do verdadeiro respeito ao longo da jornada da vida?” (Chaves, 2023, p. 46). Como pode haver uma escola e uma sala de aula sem escuta? Em uma de minhas sessões de análise, anterior ao momento em que escrevo, conversamos indiretamente sobre a escuta. Minha analista indagou se ser escutado seria o mesmo que ter sua opinião aceita. Comecei, então, a pensar se um professor só é escutado quando sua mensagem é acolhida ou compreendida pelos estudantes. E se escutamos um estudante apenas quando ele diz o que queremos ouvir. Tais questões podem parecer uma fuga ao tema, mas aqui, nesse movimento de abrir a janela, atentamo-nos àquilo que escapa. Quem sabe, ao longo desta escrita, possamos ir recolhendo o que excede, o que parece não caber em uma dissertação e inventar um mundo possível para que algo seja feito, com eles.

Por fim, reforço que esta pesquisa se constrói a partir de um olhar: o de uma professora-pesquisadora em formação, permeada por perspectivas que ultrapassam sua formação inicial e que, ao se encontrarem neste texto, formam uma coisa-outra, algo a ser contado. Por isso, as coisas se misturam; uma linha atravessa a outra sem pedir licença. A escuta dos sujeitos escreventes, no trabalho de campo, esbarra na escuta dos estudantes em sala de aula, permitindo-nos pensar a escuta da letra, do corpo em movimento. Neste caminhar com e na palavra, nos aproximamos da letra-terra, em busca de respostas (im)possíveis e (im)precisas para a questão que nos move: a relação das pessoas com a escrita e a letra ao longo da vida. Mas também para tantas outras que surgem, como a escuta na escola. Nem todas serão respondidas ou ganharão corpo nestas páginas, mas serão escritas, como forma de anunciar outros caminhos a serem percorridos por pesquisadores da ciência-poesia.

Assim, seguimos em frente, pois nos encontramos ao pé da letra.

Por enquanto, meu trabalho é com palavras.

Amanteiro labor, na lida dos letrados.

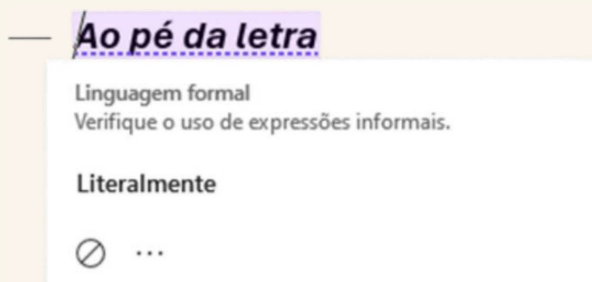
Ofício de termos, vocabulando o dia.

Verba? Derivada e a deriva do verbo.

Por enquanto, de sol a sol, pa-lavra.

Sandro Florer, Labuta letrada, em A pa-lavra.

2 A ESCUTA DA PA-LAVRA AO PÉ DA LETRA²²



23

No início dos *Escritos* de Lacan (1998), a letra aparece junto à expressão “ao pé da letra”, sugerindo uma substituição por “literalmente”, como proposto pelo processador de texto que utilizo, o Word, conforme pode ser observado na imagem acima. Essa sugestão é valiosa para refletirmos sobre a relação entre o pé da letra e o literal-litoral de “*Lituraterra*” (Lacan, 2003b, 2005a). Para além, ela nos leva ao pé da árvore, como venho evocando ao longo desta escrita.

Venho fazer um convite: o de percorrer comigo o caminho da palavra em busca da construção de um espaço, o espaço desta pesquisa: o da letra-terra. Após o movimento de abertura, torna-se claro que precisamos assentar e esparramar pelo chão nossos referenciais, traçando com eles alguns riscos, correndo o risco de que algo emerja dessas fissuras. Ao reunir teoria, poesia e vida, caminharemos pela construção do conceito de letra na obra de Jacques Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a), atentando-nos a como essa letra, desse “sujeito”, se inscreve na construção desta que se escreve, palavra puxando palavra.

O título deste capítulo, **A escuta da pa-lavra ao pé da letra**, já anuncia sua aposta: seguir com a escuta, trazendo-a para a lida com a pa-lavra, termo a mim apresentado por Sandra Flanzer (2010). Ao longo de quatro movimentos, caminharemos pelas narrativas dos sujeitos escreventes Luiz, Zica e Valéria. Partindo do literal do “pé da letra”, vamos costurando escrita e escuta, palavra e gesto, sujeito e letra. Proponho uma viagem com a linguagem por caminhos não lineares, onde o dizer se entrelaça ao corpo.

²² A imagem que abre este capítulo, localizada na página anterior, é uma composição elaborada em 2025, a partir de uma fotografia pessoal de minha mesa de estudos. Sobre ela, inscrevi o poema “Labuta letrada”, de Sandra Flanzer, publicado no livro *A pa-lavra* (2010). O poema inspira este capítulo e se faz presente em diversos momentos do trabalho.

²³ Captura de tela do Word. Elaborada pela autora, 2024.

2.1 Deriva ou derivado ~~do verbo~~ da pa-lavra

A escolha do título desta seção remete à frase “verba? Derivada e à deriva do verbo”, do poema “Labuta letrada” que abre o presente capítulo, assim como à palavra que lava em “por enquanto, de sol a sol, pa-lavro” (Flanzer, 2010). Nasce também de um jogo entre três imagens-palavras que me afetam e se constituem como significantes. A primeira delas, deriva, evoca o movimento errante, sensível ao acaso e ao afeto, ao mesmo tempo em que carrega a imagem de algo que está fora, à margem. É também a forma como nomeei a terra que habito. A segunda, derivado, remete ao que está dentro, ao que emerge de um determinado lugar ou de uma determinada família, portando marcas de origem e filiação. Por fim, o verbo se apresenta como forma de ação, de enunciação, de princípio e de (des)começo. No texto do Evangelho segundo João, encontramos um verbo que se apresenta como origem, princípio e Frederico Lourenço (Bíblia, 2017), ao traduzir do grego para o português, nos revela esse verbo ligado ao *lógos*, à razão, à palavra, ao discurso. Já Manoel (Barros, 2015), em sua escritura poética, nos oferece um verbo que nasce no descomeço, seguido do delírio do verbo, esse sim, no começo.

Se estamos trabalhando com a noção de dobra topológica, essas palavras que compõem o título nos provocam: são imagens que escorrem entre fronteiras, tensionam margens e nos abrem ao mais-além que, segundo Lacan (2009), toda palavra sempre tem. É interessante observar que a palavra *lettre*, que designa “letra” em francês, pode também significar “verbo”, como indicado em nota da editora na tradução brasileira²⁴.

Nesta seção, submeto uma espécie de primeiro contato com algumas palavras que, ao mesmo tempo em que estão à deriva, fazem nascer este texto que, por isso mesmo, é seu derivado. Pode parecer que faço o movimento contrário ao que defendo, um retorno à dicionarização. Mas acredito que, ao juntar começo e descomeço, verbo e delírio do verbo, teoria e gesto, seguimos compondo: com aquilo que nos trouxe até aqui e com o que fazemos surgir por meio dela.



Ao tratar do inconsciente, Sigmund Freud, criador da psicanálise, desenvolveu um tratamento baseado na fala. Em sua obra, encontramos uma escrita do e no inconsciente. Um exemplo marcante disso é o trabalho do sonho, com suas representações, condensações e

²⁴ Trata-se da nota 13, presente na página 26, no livro *Escritos* de Lacan (1998).

deslocamentos (Freud, 2014, 2019). Desde o início de seus Seminários, Lacan declara-se freudiano, propondo o que chamou de um “retorno a Freud”. Esse retorno, contudo, não se limita a uma repetição: Lacan reinscreve conceitos e práticas, introduzindo novas leituras e ampliando os alcances teóricos da psicanálise. Ele passa a considerar o inconsciente como “estruturado como uma linguagem”, estudando-o e interpretando-o a partir dos elementos da linguística (Lacan, 1998). Foi nesse contexto que termos como metáfora, metonímia, escrita, significante e letra, comuns à linguística, passaram a ser incorporados como modos de ler o sujeito e seu aparelho psíquico.

Em alguns momentos desta escrita, a palavra sujeito já apareceu, e anunciei sua importância para a psicanálise. Comentei que ele não é o mesmo sujeito que costumava ouvir mencionado desde pequena, na frase “quem é aquele sujeito?”, dita por meu pai e por pessoas próximas. Mas, se ele não é esse mesmo sujeito do uso cotidiano, podemos então nos perguntar: quem é ele?

Inicialmente, Freud (2014), ao apresentar o inconsciente, utiliza a noção de Eu, dizendo que “ele não é nem mesmo senhor de sua própria casa”. Já aí nos é oferecida uma pista de que o sujeito para a psicanálise se desloca da noção cartesiana: aquele sujeito da razão e do conhecimento, senhor de si. O sujeito freudiano não é soberano.

No livro que estudamos nos últimos anos no grupo GhEnTE, *Conferências introdutórias à psicanálise [1916-1917]*, Freud (2014) usa a expressão “sujeito da experiência”, o que, por associação, me remete imediatamente a Jorge Larrosa (2002, 2020). No texto freudiano, o sujeito da experiência é aquele que, em análise, se coloca a falar. Ainda que, naquele momento, Freud estivesse se dirigindo a médicos, e a expressão assumisse um caráter mais técnico do que conceitual. Já com o filósofo da educação Jorge Larrosa (2002), o sujeito da experiência se distingue do sujeito da informação ou do saber, pois se define por sua abertura e por sua “ex-posição”, por sua forma de se pôr no mundo com tudo o que isso comporta de vulnerabilidade e risco. São campos distintos, claro, mas que se encontram em minha mesa como estudante e pesquisadora. A ideia de ex-posição, de fragilidade e risco, cai bem à concepção de sujeito do inconsciente.

A palavra “indivíduo”, de origem latina (*individuum*), carrega a ideia de algo que não pode ser dividido, que se basta em si mesmo (Jorge, 2022). Já o sujeito em Lacan (2005a) é dividido pela linguagem, fragmentado, faltoso, descentrado. Não se trata de um ponto fixo, nem de algo mensurável ou passível de representação estável. Como afirma Lo Bianco (2020, p. 39):

Ao nascer numa cultura perpassada pela ciência e, ao mesmo tempo, ter como objeto o que é rejeitado por ela, a psicanálise, no entanto, não toma o sujeito para lhe dar sentido, tampouco irá tentar encontrar nele algumas regularidades que permitam que se considere uma parte do real sobre a qual também poder-se-iam escrever leis e reduzi-las a equações. A psicanálise irá, ao contrário, reconhecer no sujeito algo que não é redutível, não é apreensível nas malhas da medida, do cálculo e da previsibilidade. Esse é então o sujeito do inconsciente, sujeito ao desejo que o constitui no mesmo ponto que dele não tem mais conhecimento.

Lacan, assim, desloca a noção tradicional de sujeito, rompendo com a ideia de uma unidade plena, autônoma e indivisível. Ao afirmar “penso onde não sou, logo sou onde não penso”, indica que o ser faz morada justamente onde “não penso pensar”: lugar em que o inconsciente se manifesta (Lacan, 1998, p. 521). Como uma criança curiosa, interroga: “o que assim pensa em meu lugar será, pois, um outro *eu*?” (Lacan, 1998, p.527). E continua, porque, como toda criança que pergunta, uma pergunta sempre puxa outra: “qual é, pois, esse outro a quem sou mais apegado do que a mim, já que, no seio mais consentido de minha identidade comigo mesmo, é ele que me agita?” (Lacan, 1998, p.528).

Ao formular respostas para essas perguntas, Lacan (1998) remete indiretamente à ideia de dobra, ao falar da alteridade presente nisso que se coloca como outro, que media a relação do sujeito consigo mesmo e com seu semelhante. Ele faz uma distinção fundamental entre o “outro”, com letra minúscula, que pode designar o semelhante, o interlocutor com quem nos relacionamos diretamente, e o “Outro”, com maiúscula, que representa o lugar da linguagem, da lei e da cultura (Lacan, 2008a). O Outro é o campo onde os significantes estão estruturados e é nele que o sujeito se constitui, ao se enredar na rede de significantes que tentam representá-lo (Lacan, 2008a).

O conceito de “tesouro dos significantes”, introduzido por Lacan no *Seminário, Livro 5, As formações do inconsciente (1957-1958)*, e retomado em *Subversão do sujeito e dialética do desejo* (1960), presente no livro *Escrito*, aparece também em trabalhos posteriores, especialmente em *A Identificação* e nos seminários livros 10 e 16²⁵. Este conceito refere-se ao reservatório simbólico que o sujeito herda ao nascer, uma vez que ele chega a um mundo já estruturado pela linguagem. Esse “tesouro”, entretanto, não é apenas um conjunto de significantes acumulados, mas um sistema que orienta a entrada do sujeito na linguagem e sua relação com o simbólico. A linguagem e o Outro não formam uma unidade completa, mas são caracterizados pela falta, o que aponta para a incompletude constitutiva do sujeito (Lacan, 1998).

²⁵ Para leitura, cf. Lacan, 1998, 1999, 2003a, 2005b, 2008a, 2010.

Lacan explicita essa ideia em diferentes momentos de sua obra. No Seminário 5, afirma:

O Outro é, justamente, o lugar do tesouro, digamos, das frases ou até das ideias feitas sem as quais a tirada espirituosa não pode adquirir valor e alcance. Mas, observe-se que, ao mesmo tempo, não é nele que se visa seja lá o que for que é precisamente acentuado como significação. Ao contrário, esse tesouro comum de categorias apresenta um caráter que podemos chamar de abstrato. Aludo aqui, muito precisamente, àquele elemento de transmissão que faz com que haja nisso alguma coisa que, de certa maneira, é supraindividual, e que se liga por uma comunhão absolutamente inegável a tudo o que foi preparado desde a origem da cultura. Aquilo a que nos dirigimos, ao visar o sujeito no plano dos equívocos do significante, tem, por assim dizer, um caráter singularmente imortal. É esse, na verdade, o outro termo da questão (Lacan, 1999, p.122-123).

Aqui, o tesouro dos significantes, o Outro, aparece como anterior ao sujeito, sendo “supraindividual”, ligando-o “a tudo que foi preparado desde a origem da cultura” (Lacan, 1999). No Seminário 10, na lição “XII - A angústia, sinal do real”, afirma:

Já lhes ensinei a situar o processo de subjetivação, posto que o sujeito tem que se constituir no lugar do Outro, sob a forma primária do significante, e com base no dado do tesouro do significante já constituído no Outro, tão essencial a todo advento da vida humana quanto tudo que possamos conceber do *Umwelt* natural. O tesouro do significante em que ele tem de se situar espera desde já o sujeito, o qual, nesse nível mítico, ainda não existe. Só existirá a partir do significante que lhe é anterior e que é constitutivo em relação a ele (Lacan, 2005b, p.179).

Essas formulações evidenciam que o sujeito existe na linguagem, sendo o Outro fundamental para sua constituição. Mas, então, por que dedicar tanto espaço à noção de Outro, especialmente ao tesouro dos significantes, se o objeto central desta pesquisa é a letra? A resposta talvez esteja em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, quando Lacan (1998, p. 505) coloca:

Se falo da letra e do ser, se distingo o outro e o Outro, é porque Freud os indica a mim como os termos em que se referenciam os efeitos da resistência e transferência com que tenho tido que me haver, de maneira desigual, nos vinte anos em que venho exercendo esta prática – impossível, todos se comprazem em repetir com ele – da psicanálise.

Ao falar de letra, Lacan trabalha, inicialmente, com o significante. E ao atribuir ao significante uma “função de transferência”, retorna a Freud (Lacan, 1998). Para Freud (2014),

a transferência pode ser um instrumento capaz de abrir “os mais cerrados compartimentos da vida psíquica”. Tal imagem me remete à ideia de corte, explorada por Lacan (2005b) em seus estudos em diálogo com a topologia. Um corte é um rasgo. Uma letra pode rasgar o papel e torná-lo outro. Uma faca pode cortar a pele do cozinheiro distraído. Uma palavra pode cortar outra, seja para silenciá-la, seja para abrir espaço à elaboração. Ou, como nos diz Lacan (2008a), o corte “se abre para além do visto”:

Não é por acaso que a escrita se afirma no auge de nossa atualidade. A única coisa que pode dar o status correto a uma gramatologia é a relação da escrita com o olhar como objeto, o olhar em toda a ambiguidade que já assinala há pouco a propósito da relação com o vestígio, com o entrevisto e, em suma, com o corte no visto, na coisa que se abre para além do visto.

[...]

O corte, certamente, e o que predestina esses suportes, materialmente definíveis como olhar e voz, à função de serem o que, substituindo o vestígio, institui essa espécie de conjunto a partir do qual se constrói uma topologia, que, no final, define o Outro. (Lacan, 2008a, p.306).

Essa citação se apresenta como um verdadeiro presente: primeiro, por abordar a emergência da escrita a partir do olhar e da voz, ou seja, do corpo. Segundo, por tratar de uma dimensão que, embora material, aponta para o “além do visto”, para aquilo que escapa à visibilidade plena. Ao juntar escrita, corte e Outro, Lacan aproxima também, na minha leitura, o sujeito. Com isso, encerro esta seção, que prepara o terreno para que possamos adentrar ao movimento significativo.

2.2 Palavra puxa palavra: o movimento do significante

Desde minha entrada no Mestrado em Educação, tenho esbarrado com a Linguística, a língua e a linguagem. Logo nas primeiras disciplinas, tive a oportunidade de realizar o curso intitulado “*Etnografias da Linguagem*”, ministrado pelo professor Alexandre Cadilhe. As aulas, que aconteciam às quintas-feiras à tarde no Instituto de Letras da UFJF, reuniam pós-graduandos da Linguística e da Educação. Logo no primeiro dia, Cadilhe já anunciava a frase que seria repetida por ele durante todo o curso: a concepção da “língua como forma de agir no mundo social”, “o texto e o discurso como objeto de análise e pesquisa com a finalidade de construir inteligibilidade sobre o mundo social”. É conhecimento e ação. Em diversos momentos, fomos levados a refletir e aplicar a teoria na análise de textos, enxergando o movimento. Fui embalada pelas perguntas do professor: “o que que o texto diz? O que as pessoas fazem com o que que o texto diz? O que as pessoas fazem com o texto e o que esse

texto faz com as pessoas?” Lembro que no resumo do projeto de pesquisa, escrevi uma pergunta: o que é que se faz nascer com um texto? E hoje, posso juntá-la às outras do professor Cadilhe.

Assim como a letra, o texto e a língua foram se desnaturalizando em mim. Pude colocar-me em posição de criança curiosa e colocar o mundo sobre a mesa de estudo. Certo dia, perguntei ao professor o que era letra para eles da Faculdade de Letras, já que falávamos tanto de letramento. Ele reforçou a visão da letra como materialização da língua e da linguagem, e como ela ia se modificando a partir do paradigma teórico. O que eu me lembro desse dia é que eu estava como uma criança curiosa e com asas, essas que muitas vezes o próprio processo de escolarização poda. Não me preocupei se a pergunta pareceria boba, mesmo observando os olhares dos colegas. Não sei se o professor se lembra desse momento, ou como ele e os demais o interpretaram, mas para mim foi como uma quebra, como se por um momento pudéssemos desnaturalizar as coisas. Hoje, mais do que a cena na memória, quando pego o caderno e vejo o que anotei e lhe contei sobre a letra como materialidade, vejo que Lacan (1998) inicialmente também a viu assim, com base nos conceitos da Linguística. Mas, como veremos, em **O caminho da letra no ensino de Lacan**, a letra se modifica. O autor permite ser criança curiosa e deslizar entre os significantes, sem buscar *a priori* alcançar uma significação.

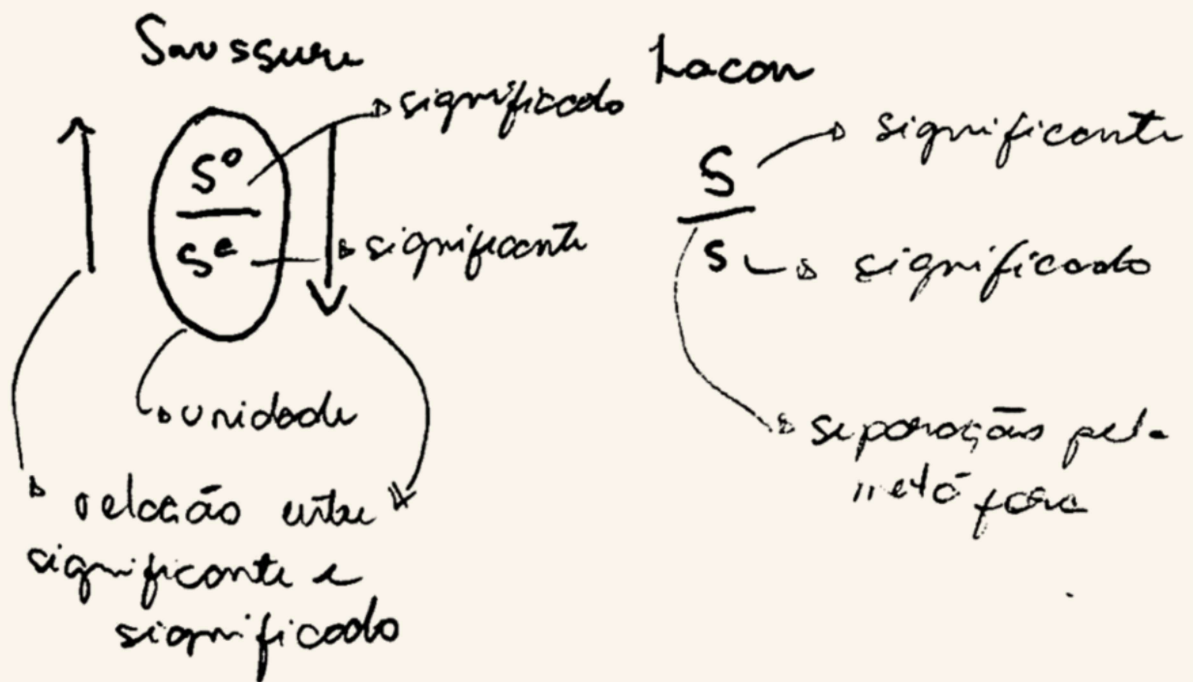
Desta forma, entramos no mundo do significante, palavra cara para nós. Cara no sentido de querida, apreciada, mas também no sentido de expansiva, que custa caro. A princípio, parece-nos algo difícil de ser compreendido, mas o que acontece é que ela nos dá trabalho, nos coloca a trabalhar. Laura (Araújo, 2024), integrante do grupo GhEnTE, em sua dissertação de mestrado, trabalhou o conceito de significante por meio de cartas à escola. Sua escrita, juntamente com minhas leituras de Marco Antonio Coutinho Jorge (2022), reforçou em mim o entendimento sobre encontro de Lacan com Ferdinand de Saussure, linguista postumamente considerado estruturalista. No entanto, mesmo adotando denominações semelhantes, como “sujeito” e “significante”, Lacan propôs adaptações na compreensão desses conceitos.

Convém dizer-lhes que, se o Sr. Saussure viu-se relativamente em condições de qualificar os significantes de arbitrários, foi unicamente em razão de que se tratava de figuras escritas. Como ele poderia ter feito sua pequena barra, da qual usei e abusei suficientemente, com troço de baixo e os troços de cima, se não houvesse escrita? (Lacan, 2005a, p.85).

A teoria do signo de Saussure (2012), aponta duas faces para o signo linguístico, interligadas e dependentes: o conceito (significado) e a imagem acústica (significante). O significante, em sua teoria, refere-se à “imagem acústica” ou à forma sonora de uma palavra,

enquanto o significado é o conceito ou ideia associado a essa forma sonora. A significação é o resultado da união entre significado e significante, e ambos são interdependentes e constituem um sistema arbitrário dentro da língua (Saussure, 2012).

A psicanálise lacaniana subverte essa teoria, colocando a primazia do significante sobre o significado e redefinindo-os de outra forma. O significante, para Lacan (1998), pode ser pensado como um elemento que representa o sujeito para outro significante, formando o que ele denominou **cadeia significante**. O significado, por sua vez, não é conceitual e fixo, mas surge das relações entre os significantes (Lacan, 1998). O que isso implica? Que, mesmo possuindo um conceito, um significado dicionarizado e um sentido comum, uma palavra pode carregar uma inserção subjetiva, modificando assim seu papel na constituição do sujeito (Jorge, 2022).



O sujeito do inconsciente, na teoria lacaniana, é efeito dos significantes da cadeia em que está inserido. Esse termo descreve o processo no qual a significação é adiada e desliza ao longo dos elos da cadeia (Lacan, 1998). Manoel (Barros, 1997, p.67) diz que: “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou”. No mesmo

²⁶ O significante para Saussure e Lacan. Anotações do caderno da autora, 2022.

livro, escreve ainda: “as palavras me escondem sem cuidado” e “aonde eu não estou as palavras me acham”. Essas imagens nos dizem da presença viva da palavra, que carrega em si algo do corpo do sujeito que a disse ou que por ela foi encontrado. Como propõe Lacan (2008a, p.168), “um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante”, ou, como também diz: “a fala sempre ultrapassa o falante, o falante é um falado: eis aí o que enuncio há um tempo, afinal” (Lacan, 2005a, p.73). Há nesse movimento uma aparição que é também uma fuga. Algo se mostra, ao mesmo tempo que permite se esconder, como a imagem da janela e o próprio inconsciente.

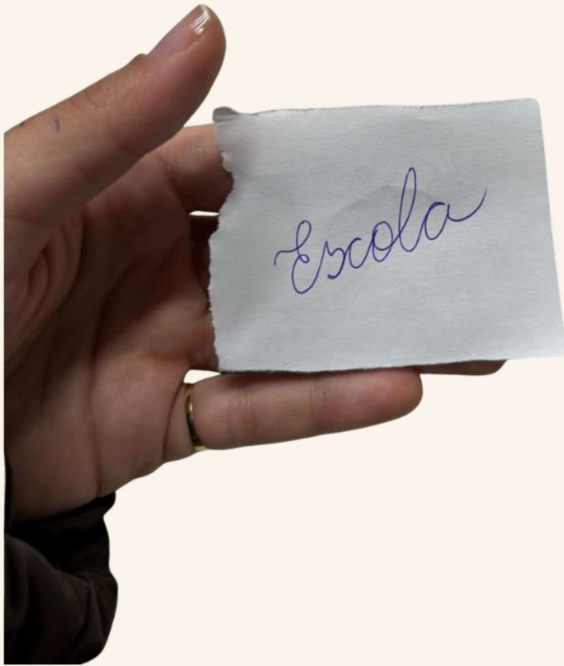
O significante não existe para responder a uma significação, diferentemente do que pode ser entendido na teoria saussuriana do signo (Lacan, 1998). Assim, mesmo que uma palavra possua um significado, para nos aproximarmos do que ela representa ou significa para uma determinada pessoa, é preciso considerar a relação entre os significantes articulados, em vez de uma conexão direta e estável com o significado. Mesmo que o sentido insista, não se pode dizer que o significado ou a significação está em um dos elos, em um significante, mas sim no deslizamento entre eles. Além disso, é importante atentar-se que mesmo essa articulação está sempre em movimento, produzindo novos sentidos.

Ao fim, nos resta perceber que “o que essa estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que eu tenho, justamente na medida em que sua língua me é comum com outros sujeitos, isto é, em que essa língua existe, de me servir dela para expressar algo completamente diferente do que ela diz” (Lacan, 1998, p.508). O inconsciente está no dito e no não dito, naquilo que pareço dizer e que o outro parece ouvir (ou ler). Ele se encontra no texto, concebido para além da mensagem que carrega, que (in)forma, na palavra que lavra o sujeito enquanto se inscreve.



Laura Araújo, em uma das aulas da disciplina “*Psicanálise e Educação*” ministrada pela professora Juliana Dias, em 2023 na FAGED/UFJF, nos apresentou seu trabalho, juntamente com sua caneta mágica. Tratava-se de uma caneta que possibilitava que sua tinta, após ser depositada em um papel, pudesse ser apagada pelo calor do fogo. Naquele fazer fascinante e luminoso, Laura trazia noções de escolha, apagamento, ação e resíduo. O que quero

lhe dizer com isso é que, primeiro, naquele dia, ouvimos uma palavra: ESCOLA. Depois recebemos a palavra escrita: ESCOLA, com a beleza do gesto de Laura, sua caligrafia.



27

Fomos permeados por um convite: escrever a palavra que nos leva à escola, ou que significa escola para nós. Nos movimentamos, afinal, estávamos energizados pelo seu enredo. Escrevemos. Falamos nossa palavra, anunciamos aos outros. Laura apareceu com seu fogo, uma chama que saía de um isqueiro, e apagou a palavra escola. Andando pela sala, apagava uma a uma. Mas depois, pela narrativa de Alberto, companheiro de turma e de orientação, vimos que a força do gesto deixava marcas no papel, e mesmo que a tinta tivesse evaporado, sumido, ainda havia resíduos de que algo ali foi escrito.

Há, assim, um deslocamento. O que é visto agora, por nós, não é a palavra escola, mas aquela que escolhemos ali colocar, muitas das vezes de forma inconsciente, e que, mesmo no singular, não está desassociada dela. Pelos olhos e escrita de Lacan (2003a), o significante carrega a presença de uma diferença, não é representação da palavra, mas uma palavra outra, implicando que a relação do signo à coisa esteja apagada. Ao introduzir o título do *Seminário*, livro 18, *De um discurso que não fosse semblante*, ele afirma:

O que vemos edificar-se, como primeiro modo de sustentar na escrita aquilo que serve de linguagem, dá ao menos uma certa ideia disso. Todos sabem que a letra A é uma cabeça de touro invertida e que um certo número de elementos como esse, mobiliários, ainda deixa vestígios. É importante não avançar depressa demais e ver onde continuam a permanecer os furos. Por exemplo, é bastante evidente que o começo desse esboço já estava ligado a alguma coisa que marca o corpo com uma possibilidade de ectopia e de flânancia, que obviamente continua problemática (Lacan, 2005a, p.17).

Em suas aulas sobre Lacan e a tradição chinesa, especialmente ao tratar do *Lacan chinês*, Cleyton Andrade (2023) comenta a ideia do apagamento do referente, utilizando o mesmo exemplo da citação acima: a letra A, que originalmente remetia à imagem da cabeça de um

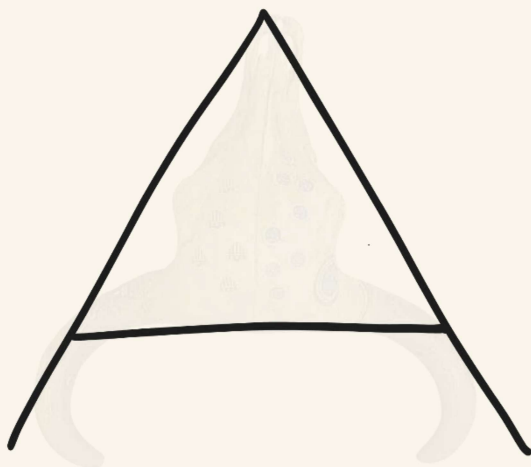
²⁷ Fotografia de Laura, enviada à autora em 2025. A imagem foi adaptada para compor visualmente a força do papel recebido, marcado pela letra.

touro. Essa imagem, por sua vez, me faz retornar à casa de meus pais. Não me recordo exatamente quantos anos tinha quando meu pai fixou uma cabeça de boi na fachada da casa.

Achava-a tão bonita quanto estranha. E, assim como chamava minha atenção, chamava a de todos que passavam. A sala da casa tem uma janela voltada para a rua, e sempre que estava assistindo à televisão, ouvia os comentários daqueles que por ali transitavam: “olha! Uma cabeça de boi!” “Tem o Galo e o Cruzeiro”, entre risos. Meu pai passou verniz nos ossos e chifres da cabeça de boi, e colou adesivos no osso da testa, símbolos dos times de futebol Atlético Mineiro, o Galo, e Cruzeiro, separados por uma rasura, um rachado.



28



29

Ele era cruzeirense; minha irmã e eu, atleticanas; minha mãe, neutra, não se posicionava. Não saberemos ao certo por que ele colou os adesivos na testa do boi, não posso mais perguntar, ele faleceu em 2019. Mas a imagem daquela cabeça de boi rasurada, com os adesivos divididos por uma rachadura, pode também marcar estas páginas. Tal como a cabeça de touro invertida que, em algum tempo, deu origem à letra A. Com o tempo, essa imagem se apagou. A letra permaneceu, mas seu referente, não. Isso nos permite pensar que a escrita não se sustenta apenas como representação de um objeto ou som, mas como deslocamento, como operação de perda.

²⁸ Composição elaborada pela autora em 2025, a partir de fotografias da cabeça de boi que permanece na casa de seus pais.

²⁹ Composição elaborada pela autora em 2025. A imagem apresenta a cabeça de boi anteriormente mostrada, agora invertida e reposicionada como fundo quase invisível, sobre a qual se traça a letra “A”. O gesto visual parte da imagem mencionada por Lacan (2005a), ao dizer que a letra “A” teria origem na cabeça de touro invertida, e dialoga com a ideia de apagamento do referente na escrita. Ainda que esmaecida, a imagem permanece e, como diria Clarice (Lispector, 1971), aquilo que poderia ser descartado foi, ao contrário, incorporado.

Retornando ao exercício de Laura, já não é possível recorrer ao dicionário e percorrermos o mesmo caminho trilhado por quem escreveu. Alguns escreveram VIDA atrás de ESCOLA, por exemplo. Com o apagamento de ESCOLA (que ainda deixou marcas), a palavra VIDA passou a ocupar o centro. Se formos ao dicionário buscar o significado de vida, dificilmente encontraremos escola como um de seus sinônimos. Não é esse o “sentido” do significante. Mesmo a palavra VIDA, traçada por mais de uma pessoa, articulava palavras e questões diversas, como: trajetória de vida; tempo e duração; espírito e vibração. Ao inscrever-se no sujeito, o significante não fixa um significado, mas o desloca, conduzindo de um significante a outro, num curso contínuo de palavras (Araújo, 2024).

Palavra puxa palavra: o movimento

30

A teoria do significante lacaniano remete-me à brincadeira “palavra puxa palavra” (Lacan, 1998, 2003a, 2005a, 2008a). Algumas vezes, na sala de aula, realizei-a com os estudantes. Sentados em roda, puxava a palavra inicial – ESCOLA. A mesma (ou não) da aula com Laura. A única regra da brincadeira era que cada um falasse o que lhe viesse à cabeça, o que hoje me lembra a regra da associação livre freudiana (Freud, 2014). Dali surgia de tudo, e esse tudo estava articulado, encadeado, não necessariamente na palavra primária, a escola, mas naquilo que se ouvia dos colegas anteriores, no que se sentia, nos pensamentos que chegavam sem pedir licença na mente, fora de hora, talvez. Eu não estava com máquinas (ainda bem), estava com gente, e gente é feita de palavras, conscientes e inconscientes, apropriadas e inapropriadas, aleatórias ou não.

Lembro-me de outra história, quando estava realizando minha primeira prática de observação em uma escola, ainda na graduação. Sentada no fundo da sala, observava uma turma do Ensino Fundamental I. O professor desenhou no quadro o mapa do Brasil e falava sobre o período colonial, quando de repente um estudante levantou a mão. O professor lhe deu a palavra, e o estudante, animado, perguntou se era verdade que existiam dragões na China. A turma riu, e o professor retomou a aula. Ainda lembro da cena, mesmo tendo se passado alguns anos. Fiquei encantada, pensando no que teria levado o estudante a lembrar-se dos dragões

³⁰ Elaborada pela autora, 2024.

chineses. Hoje, uma imagem se forma em meus pensamentos: os traçados em giz no quadro verde, dançam e transformam os contornos do Brasil em contornos de um dragão.

A teoria psicanalítica reafirma o que eu já sentia naquela época: o estudante não cometera um erro ou disse algo sem sentido; ele deu voz e deixou “escapar” o que estava se formando dentro dele, como um caminho. Não posso inserir aqui um sentido ou explicação que diga o porquê da associação entre dragões chineses e a História do Brasil Colonial. Mas acredito que, assim como no jogo “palavra puxa palavra”, algo o fisgou e o levou a esse outro lugar. O que posso dizer é que é preciso abrir espaço na sala de aula e fora dela, para que o que parece inicialmente sem sentido possa emergir e ter lugar para se sentar. O trabalho com o significante de Saussure (2012) e sua subversão por Lacan (1998, 2003a, 2005a, 2008a) me faz pensar em como foi se organizando uma formação que molda com uma forma padrão, dicionarizando vidas.

Assim como nas rodas de conversa com os estudantes ou nas perguntas inesperadas que surgem durante uma aula, no campo, também, a palavra se movimenta. O significante não respeita fronteiras fixas, percorre tempos, corpos e lugares (Lacan, 2005a). É nesse fluxo que sigo escutando, agora não mais apenas no ambiente escolar, mas também nos encontros com os sujeitos escreventes desta pesquisa. A teoria que embala meu caminhar encontra, na prática de campo, novas formas de se dizer. A cada passo, palavra puxa palavra, e é nesse movimento que uma nova cena se desenha.



³¹ Composição visual elaborada pela autora em 2025, a partir da adaptação do mapa de Lacerda (2022), entrelaçada a palavras e nomes que emergem do campo com Luiz e Zica. Trata-se de um gesto de dizer o campo com palavras e traços, convertendo o mapa em superfície de escrita e escuta.

Nos dias 17 de janeiro de 2024 e 17 de junho de 2025, estive com Maria Conceição, conhecida por todos como Zica, e Luiz, na chácara da família, localizada na Comunidade de Lopes, zona rural de Divinópolis/MG. No mapa de Lacerda (2022), a comunidade aparece representada pelo número 7 em vermelho: é o nosso primeiro ponto de parada e o lugar em que fixei moradia, sendo, portanto, o solo onde grande parte destas palavras são escritas. Realizei uma pequena intervenção gráfica, inserindo um “pin” vermelho, para que se possa observar com mais clareza sua localização, na imagem acima. É desse ponto que partimos: saindo de minha casa, na Rua Aquática, subimos até a Rua Fauna, onde está situada a chácara de Luiz e Zica. Embora não residam nela, é um espaço que habitam cotidianamente.

Desejo aqui evidenciar outra forma de dizer sobre a Comunidade de Lopes. Por isso, uma das proposições direcionadas a Luiz e Zica foi: o que é os Lopes para vocês? Quando falo a palavra “Lopes”, o que lhes vem à cabeça? Essa provocação está alinhada à noção de lugar geopsíquico, proposta por Juliana. Segundo ela, o lugar geopsíquico é vivido na dobra topológica entre o externo e o interno (Dias, 2019). Nessa concepção, aquele que vive experiencia os lugares, podendo tanto marcá-los quanto ser marcado por eles, por meio da linguagem. Por isso a dimensão da escuta, que permite abrir a possibilidade de ir ao encontro dos lugares através da palavra de quem se põe a falar, palavra puxando palavra.

Luiz inicia dizendo que se lembra da família Lopes, aquela que deu origem ao nome da comunidade, e comenta que conheceu alguns de seus descendentes. Pergunto, então: para o senhor, Lopes é a família Lopes? Ele responde: “ah, não. Os Lopes, para mim, é essa conquista, esse trabalho que fizemos aqui. Os Ramos, através do meu pai e da gente que tentou dar continuidade, lutando para conquistar muita coisa para a comunidade e juntando outras famílias nisso”. Faço um gesto de união com os dedos das mãos e digo: então o senhor acha que a palavra Lopes vem junto com família? Seja a família Lopes ou a Ramos? Ele concorda. Zica acrescenta: “para mim, é comunidade, porque foi aqui que eu mais vivi, mesmo tendo nascido no Córrego Falso e gostando muito de ir lá, ver as paisagens, relembrar os caminhos e histórias”. Luiz completa: “e foi aqui que você fez a sua atuação comunitária, social... foi toda aqui”.

Enquanto me falavam dos Lopes, os caminhos, os nomes de regiões da comunidade, a cagaiteira (árvore que se encontrava na estrada e que marcava a parada para chupar o fruto), as memórias de quando os filhos eram pequenos... tudo chegava sem pedir licença. A dobra acontece: essa “de algo que constitui o sujeito e que se manifesta nesse encontro com o lugar. Da mesma forma que é algo que emerge no lugar e afeta o sujeito” (Dias, 2019). Ao falar de um nome, “Lopes”, outras pessoas, cenas, memórias e narrativas surgem na fala, juntas. O tempo se curva no gesto da palavra.



Embora nossos encontros anteriores estivessem ligados por vínculos familiares, passei meses planejando um dia em que pudéssemos conversar com tranquilidade, agora com a escuta voltada especificamente para esta pesquisa. Combinei a conversa com Zica, que prontamente sugeriu um café. Inicialmente, marcamos para o dia anterior (16 de janeiro de 2024), mas, devido ao falecimento de um senhor da mesma comunidade, adiamos para o sábado à tarde. Como havíamos combinado de tomar café, disse que levaria um bolo.

Clarice (Lispector, 2017, p.47) diz que “as coisas acontecem antes de acontecer”, frase que já apareceu nos “Primeiros encontros com as letras”, e nossa conversa já acontecia enquanto eu estava em casa, ralando cenouras, peneirando a farinha e misturando-a com óleo, açúcar e ovos. À medida que o cheiro do bolo tomava conta da casa, a ansiedade tomava conta de mim. Na travessa que era de minha avó, estava o bolo recém assado. Fiz uma calda de chocolate e esparramei, preenchendo metade da superfície do bolo. Deixei esfriar. Kleyton e eu subimos a pé para a chácara de Luiz e Zica, seus pais.

A ideia de estar com eles, para a pesquisa, surgiu após conversas com Kleyton, meu parceiro, sobre a escrita e as pessoas da comunidade rural onde vivemos. Ele me contara que seus pais tinham participado de um projeto de alfabetização de adultos que aconteceu aqui mesmo, na comunidade, sendo eles os professores. Assim, fiquei entusiasmada para ouvir a história. Subimos juntos e, lá, encontramos-nos com eles, que estavam recebendo a visita da filha, do genro e dos dois netos. Sentei-me e comemos farinha de mandioca com açúcar, algo que eu nunca tinha experimentado. Depois que alguns deles provaram o bolo, foram embora, ficando apenas Kleyton, Luiz, Zica e eu. Lembro-me de eles abrirem espaço, dizendo que poderíamos começar nossa conversa (que, acredito, já estava acontecendo). Expliquei por que estava ali, falei sobre o projeto de pesquisa, a relação das pessoas da comunidade com a escrita e sobre como soube da atuação deles na educação local, décadas atrás.

A conversa ocorreu na mesa da cozinha, sem registros de áudio, vídeo ou mesmo palavras escritas, embora eu tivesse levado um pequeno bloquinho de anotações e uma lapiseira. Priorizei a escuta atenta e, mais tarde, em casa, redigi anotações em meu caderno de campo. Neste momento, gostaria de destacar um dos fios tecidos a partir daquilo que foi possível escutar. Sendo este o primeiro campo que se abre, retomo, além do que já foi explicitado na seção “Escuta”, o gesto de escrita que agora se realiza.

O registro de campo não se coloca aqui como mera ilustração ou anexo documental. Ele comparece como presença, força da palavra na vida. As histórias narradas se entrelaçam aos meus pensamentos; ora a voz dos sujeitos escreventes aparece por meio da minha, como em uma citação indireta que carrega a memória do que foi lido ou dito, ora surge entre aspas, como centelha da palavra dita. Ambas dizem de algo que passou pelo corpo do sujeito, que veio da boca ou da escrita, e que me tocou pela escuta, deixando marcas em mim e se deslocando até meus dedos, enquanto escrevo. Nesse movimento, revela-se tanto a potência quanto os desafios de uma pesquisa como esta: há ruídos, esquecimentos, pausas, silêncios.

O campo que se abre agora é exemplo disso: iniciado em 17 de janeiro de 2024, foi retomado por meio de uma busca documental entre fevereiro e maio de 2025, complementado por uma breve conversa em fevereiro e, por fim, por um novo encontro em junho de 2025. Durante esse intervalo, creio que algo se fez, e parte disso se escreve agora, aqui.

LUIZ nasceu e cresceu na Comunidade de Lopes, em junho de 1951. Nossa conversa teve início pelo fio da história escolar, que logo se entrelaçou às memórias familiares. Ao longo de seu relato, a presença do pai, da mãe e dos irmãos, já falecidos, foi constante. Luiz descreve o pai, a meu ver, como uma pessoa inspiradora, que deixou marcas não apenas na família, mas também na comunidade. Foi seu pai quem o incentivou a estudar. Segundo Luiz, seu pai escrevia e tinha uma bela grafia da letra.

Durante a pesquisa no Arquivo Público Municipal de Divinópolis, em sua versão digital³², utilizei o filtro “Lopes” e encontrei o nome do pai de Luiz, o senhor José Ramos, com a seguinte descrição: “Dispõe sobre a contratação do professor José Ramos de Lemos para ministrar um curso noturno anexo a escola de Lopes, Distrito de Santo Antônio dos Campos.” Fui pessoalmente ao arquivo com o intuito de localizar, entre outros documentos relacionados à minha pesquisa, aquele que tratava especificamente dessa contratação. Contudo, o que havia disponível era apenas a descrição resumida do conteúdo, sem acesso ao texto integral.

Em minha primeira conversa com Luiz, a presença do pai surgiu associada ao incentivo aos estudos e à sua participação na vida comunitária. No entanto, Luiz não chegou a mencionar que seu pai havia atuado como professor. Quando encontrei o documento e comentei com ele e Zica, buscando saber se se tratava de seu pai, ao que respondeu: “sim, papai foi professor”, um novo elemento se colocava ali, entrelaçando o ofício de professor, a figura paterna e a letra.

Ainda no âmbito familiar, Luiz também destacou o lugar da mãe em sua trajetória. Certa vez, na juventude, ao concluir a primeira etapa da escolarização, teve a oportunidade de

³² O Arquivo Público Municipal de Divinópolis está disponível, em parte, através do endereço <<https://arquivopublico.prefeituradivinopolis.com.br/>>.

continuar os estudos. Recorda que, durante a cerimônia de formatura, o senhor que discursou se aproximou dele e de seu pai, oferecendo-lhe trabalho e a possibilidade de estudo em Divinópolis. Luiz relembra: “a gente ficou muito feliz, eu fiquei muito feliz, mas minha mãe chorou muito e disse para não ir”. A fala marca seu corpo, podendo ser vista através de seus olhos marejados. “Olha para você vê, eu fui algumas vezes à Pará de Minas para fazer a formação para ser professor, e depois a gente tinha o que valia o curso normal, para poder ser professor. E mesmo lá, minha mãe achava ruim”. E completa: “mas eu não me arrependo. A minha vida teria sido outra, mas eu não teria meus filhos e minha esposa. Até teria, mas seriam outros”. Luiz permaneceu, por consideração à mãe, que não queria vê-lo partir. E, com isso, permaneceu também a vida como ela foi sendo escrita.

Ao falar de sua mãe, ele retoma a diferença entre ela e seu pai em relação à escrita: “minha mãe era analfabeta, meu pai sabia escrever. Depois a gente ensinou um pouco a minha mãe, e ela começou a assinar o nome, não era mais com o dedo”. Enquanto dizia isso, Luiz repetiu com o dedo o gesto da assinatura, materializando com o corpo uma memória de passagem: da impressão digital à grafia do nome.

Luiz e Zica relataram que, no passado, a Comunidade de Lopes era marcada pela simplicidade e pela escassez: enfrentava muitas doenças, falta de informação e uma alta taxa de mortalidade infantil. Essa realidade começou a mudar, segundo eles, com a chegada de um grupo de padres à cidade, que passou a lutar por melhores condições de vida nas comunidades rurais de Divinópolis. Durante a conversa, Frei Leonardo foi citado diversas vezes, evidenciando o papel da religião no âmbito social e político da região.

Em sua obra *Memorial de Divinópolis*, Lázaro Barreto (1992) relata ações realizadas na zona rural durante as décadas de 1960 e 1970, descrevendo a atuação de religiosos, professoras e agentes públicos na promoção de melhorias sociais. Entre elas, destacam-se iniciativas na educação, saúde e infraestrutura, articuladas por figuras como Frei Bernardino e Frei Mariano, em conjunto com lideranças locais como Veneza Guimarães e o CODAR (Conselho Divinopolitano de Assistência Rural). No trecho abaixo, observa-se como a educação era pensada como prática comunitária, religiosa e política, profundamente entrelaçada com os modos de vida nas comunidades rurais:

Em 1960 Frei Mariano promove a Festa da Colheira, no Quilombo, com diversões, missa e passeata nos caminhos. Frei Bernadino pergunta: ‘Por que não formar uma equipe fixa para visitar regularmente os povoados da zona rural?’ Ele próprio responde com ações integradas (que juntamente com Veneza Guimarães conseguiu articular) da Prefeitura, da ACAR, da orientação religiosa da igreja católica, e do CODAR (Conselho Divinopolitano de

Assistência Rural), fundado em 1962. A zona rural tinha então 20% da população municipal, a produtividade era baixa, havia muita verminose, deficiência habitacional, alcoolismo, educação insuficiente e inadequada (56% de analfabetos adultos). Os frutos surgiram: as iniciativas de eletrificação rural, abertura e conservação de estradas vicinais, organização de festas populares, construção de escolas, capelas, núcleos habitacionais, centros comunitários, etc. Hoje quem percorre a zona rural do município ainda vê a pobreza do solo, mas constata que a qualidade de vida das pessoas melhorou nos modos, nas aparências, harmonizando-se com o aspecto sadio e organizado do meio físico (estradas patroladas, casas sólidas, pastos roçados). Tudo isso pode ser creditado à ação conjunta daqueles órgãos mantidos por religiosos, professoras, líderes políticos, pessoas comuns, sob a égide codariana que tornou a vida rural mais saudável, imbuída de certa unidade e constância comportamental e de melhores critérios de organização cristã nas relações sociais. ‘O que vale a caridade, se não é capaz de formar nosso comportamento concreto, a nossa vida diária, a nossa convivência com os parentes, vizinhos e com o povo da redondeza?’ Assim escrevia Frei Bernardino nas cartas mensais que mandava aos professores da área rural (Barreto, 1992, p. 45–46).

Em articulação com o que é exposto por Lázaro Barreto, Luiz e Zica relatam que o “pessoal da prefeitura” buscava pessoas da própria comunidade para atuarem nas áreas da educação e da saúde. Essas autoridades municipais se aproximavam por meio de figuras de referência local, que funcionavam quase como líderes comunitários. O pai de Luiz, o senhor José, era uma dessas figuras, e foi por seu intermédio que Luiz foi convidado a atuar na educação. Para isso, realizou o curso de capacitação pedagógica em uma cidade próxima.

Em visita ao Arquivo Público Municipal de Divinópolis, localizei um conjunto de documentos que aprofundam esse contexto, revelando os objetivos do Departamento de Educação, os cursos promovidos e o papel dos professores nas zonas rurais. Trata-se do depoimento de três importantes gestoras da educação na cidade: Nadir Guimarães, Veneza Guimarães de Oliveira e Ivone Gomes Guimarães.

O depoimento de Nadir Guimarães versa sobre o período de 1947 a 1950, anterior ao nascimento de Luiz e Zica, mas fundamental para compreender o enraizamento histórico dessas práticas educativas. Nesse documento, datilografado e registrado no acervo oficial, Nadir descreve as condições precárias das escolas rurais, a atuação de professores locais e a mobilização conjunta entre agentes públicos, religiosos e comunitários na constituição de uma “sociedade rural forte”. O texto funciona como testemunho de uma política educacional que buscava construir pertencimento e conter o êxodo rural. A formação de professores visava levar “o professor rural a ser ruralista”, ou seja, a trabalhar com os elementos do cotidiano e dos ofícios do campo. A escola era também um centro de assistência, o que ressoa com os relatos de Luiz sobre seu pai e sua própria trajetória como professor.

O segundo depoimento é de Veneza Guimarães de Oliveira. O nome “Veneza” é bastante conhecido por aqui, pois nomeia uma escola, e não qualquer escola, mas aquela que atende do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I) no bairro Santo Antônio dos Campos, mais conhecido como Ermida, onde moram Luiz e Zica. A escola, da qual Zica já foi diretora, recebe crianças das comunidades rurais da região, já que, com o tempo, muitas das escolas rurais existentes foram sendo fechadas.

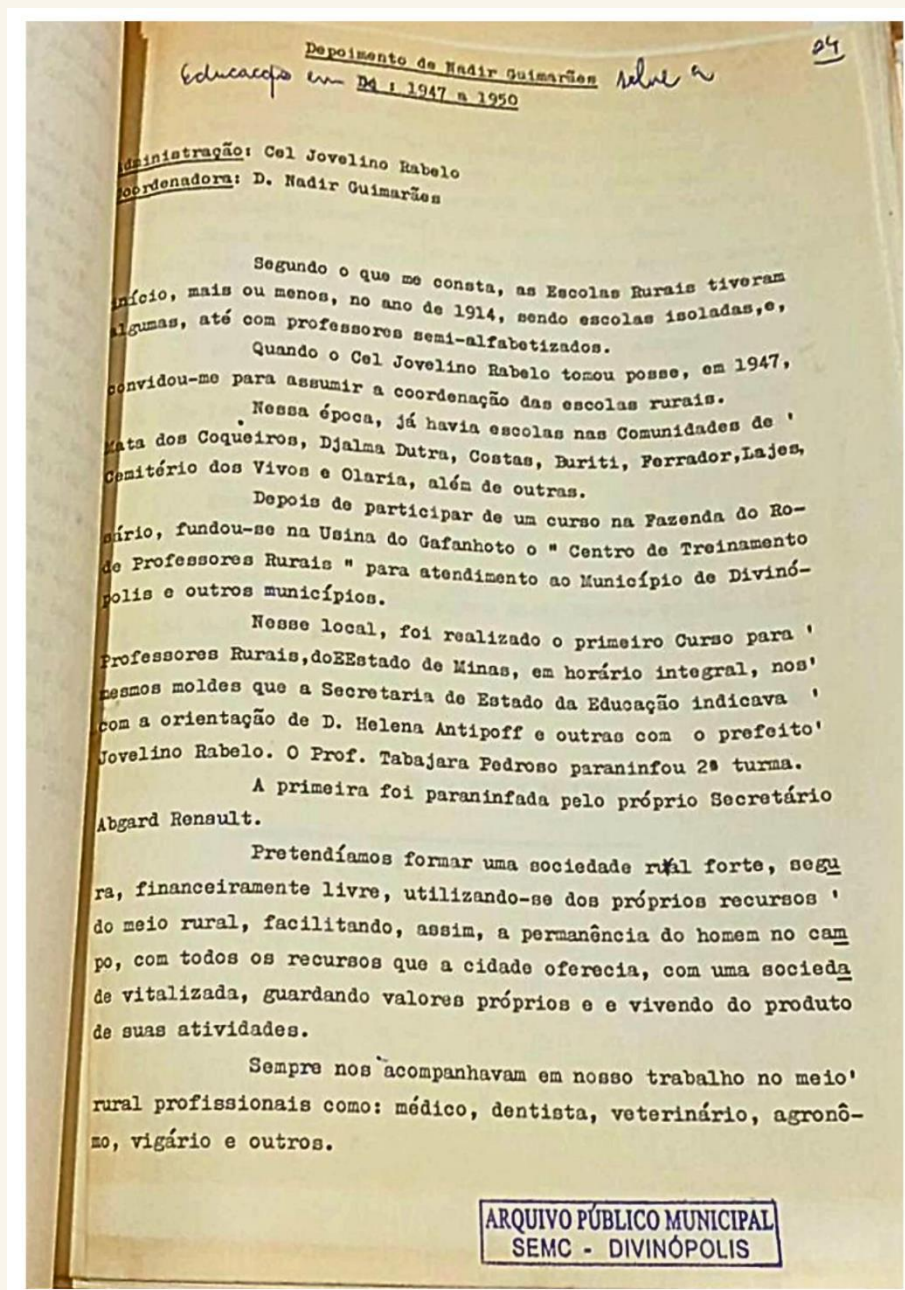
Certa vez, ao pegar na biblioteca da Escola Estadual Nossa Senhora do Sagrado Coração (EENSSC) um conjunto de revistas destinadas a recorte, para um exercício de colagem com as turmas, encontrei entre elas uma que me chamou a atenção. Era a revista *Interligando Saberes*, da Escola Estadual Antônio Belarmino Gomes (EEABG). Quando vi o nome da escola, logo a associei à Ermida, onde está situada, assim como a Escola Municipal Professora Veneza Guimarães, e resolvi folhear. Havia nela uma reportagem intitulada “*Veneza Guimarães, a heroína de Divinópolis*”. Inicialmente, fala-se de sua trajetória de vida e, depois, da profissional, destacando seu trabalho na zona rural como voluntária: “orientando a população com palestras e cursos de capacitação para parteiras. Ajudou também a criar turmas de pré, nas áreas mais desprovidas de ajuda” (E.E ANTÔNIO BELARMINO GOMES, 2016).

De volta ao Arquivo Público, em seu depoimento, Veneza narra aspectos da educação no município entre os anos de 1963 e 1970. Logo no início, conta que começou sua atuação como coordenadora de ensino, a convite do então prefeito, com o objetivo de garantir a permanência da educação rural em Divinópolis. Narra também a formação das “professoras municipais rurais” e a criação da merenda escolar para a zona rural, fato que envolve outro sujeito escrevente desta pesquisa: Dona Lurdinha, cuja narrativa pode ser consultada no próximo capítulo, na seção “Letra-lixo e letra-litoral: o risco de um perigoso gesto”. Veneza destaca ainda o papel das mães rurais e a presença do ensino cristão em articulação com a política educacional.

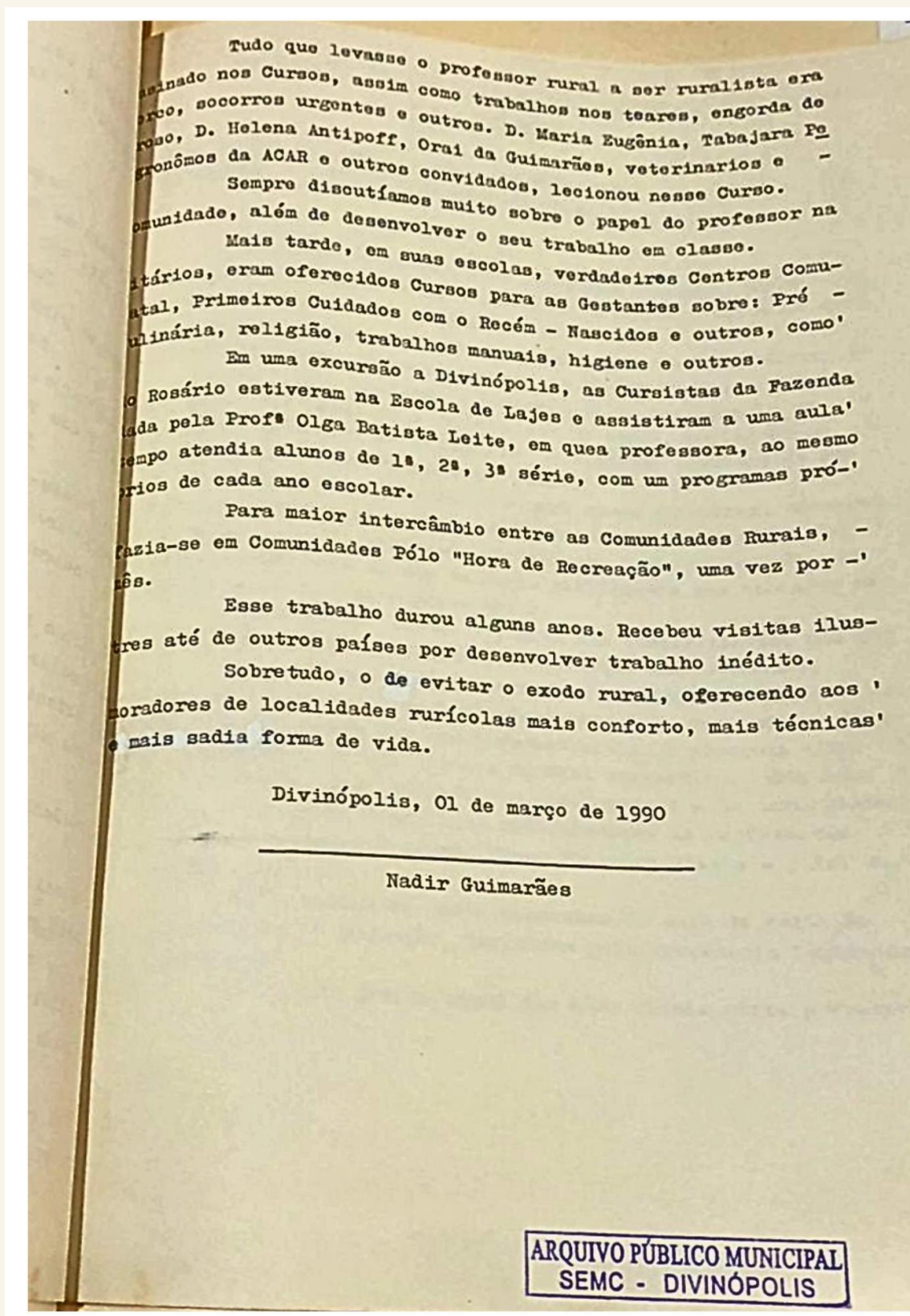
O terceiro depoimento é de Ivone Gomes Guimarães, sobre a educação em Divinópolis no período de 1971 a 1972, duas décadas após o relato de Nadir e logo após a atuação de Veneza. Em seu texto, Ivone descreve o esforço institucional para manter escolas nas comunidades rurais e urbanas, destacando as dificuldades enfrentadas no atendimento aos chamados “alunos carentes”. Um aspecto relevante de seu depoimento é a observação de que o ensino era gratuito até a 4ª série.

A seguir, reproduzo as páginas dos documentos mencionados como forma de torná-los acessíveis e de provocar novos movimentos de aprofundamento nos estudos sobre a educação em Divinópolis, especialmente nas áreas mais afastadas, como as comunidades rurais. Para esta

pesquisa, acredito que os documentos serviram para iluminar, ao menos em parte, o contexto vivido pelos sujeitos escreventes. Neles, encontramos muitos dos elementos por eles apontados: a carência material, a articulação entre trabalho religioso e administração pública, a formação de professores e a implementação de políticas como a merenda escolar. Ao longo da abertura do caderno de campo, vamos tecendo essas articulações, como acabo de fazer com o campo de Luiz e Zica.



³³ Fotografia do documento “Depoimento de Nadir Guimarães sobre a educação em 1947 a 1950”, página 1. Data do registro: 01 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.



³⁴ Fotografia do documento "Depoimento de Nadir Guimarães sobre a educação em 1947 a 1950", página 2. Data do registro: 01 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.

Depoimento de Veneza Guimarães de Oliveira
De: 1.963 a 1.966

Administração: Dr. Fábio Botelho Notini
Coordenadora do Ensino: D. Veneza Guimarães de Oliveira

Comecei meu trabalho na Prefeitura Municipal de Divinópolis, a convite do Prefeito da época, Dr. Fábio Notini, tendo como objetivo assegurar a educação rural em Divinópolis, já que há 3 anos vinha fazendo o trabalho pelo CODAR.

Minha primeira atividade foi uma aula sobre Catequese Rural para as professoras municipais rurais.

Para realizar meu trabalho no meio rural usava um Jipe que era conduzido pelo Sr. Leonardo, cedido pelo Centro Saúde.

Criou-se, nessa época, o centro de Professores Rurais para treinamento das professoras em exercício. Foram feitos cursos de férias, gratuitamente, nos períodos de janeiro e julho com a colaboração de professores das Escolas Estaduais.

O Sr. Prefeito estava sempre presente às reuniões desses professores.

Os professores, depois de treinados, participavam de Cursos na Fazenda do Rosário e Conselheiro Mata. Nesta época foram feitos diversos passeios, excursões, etc.

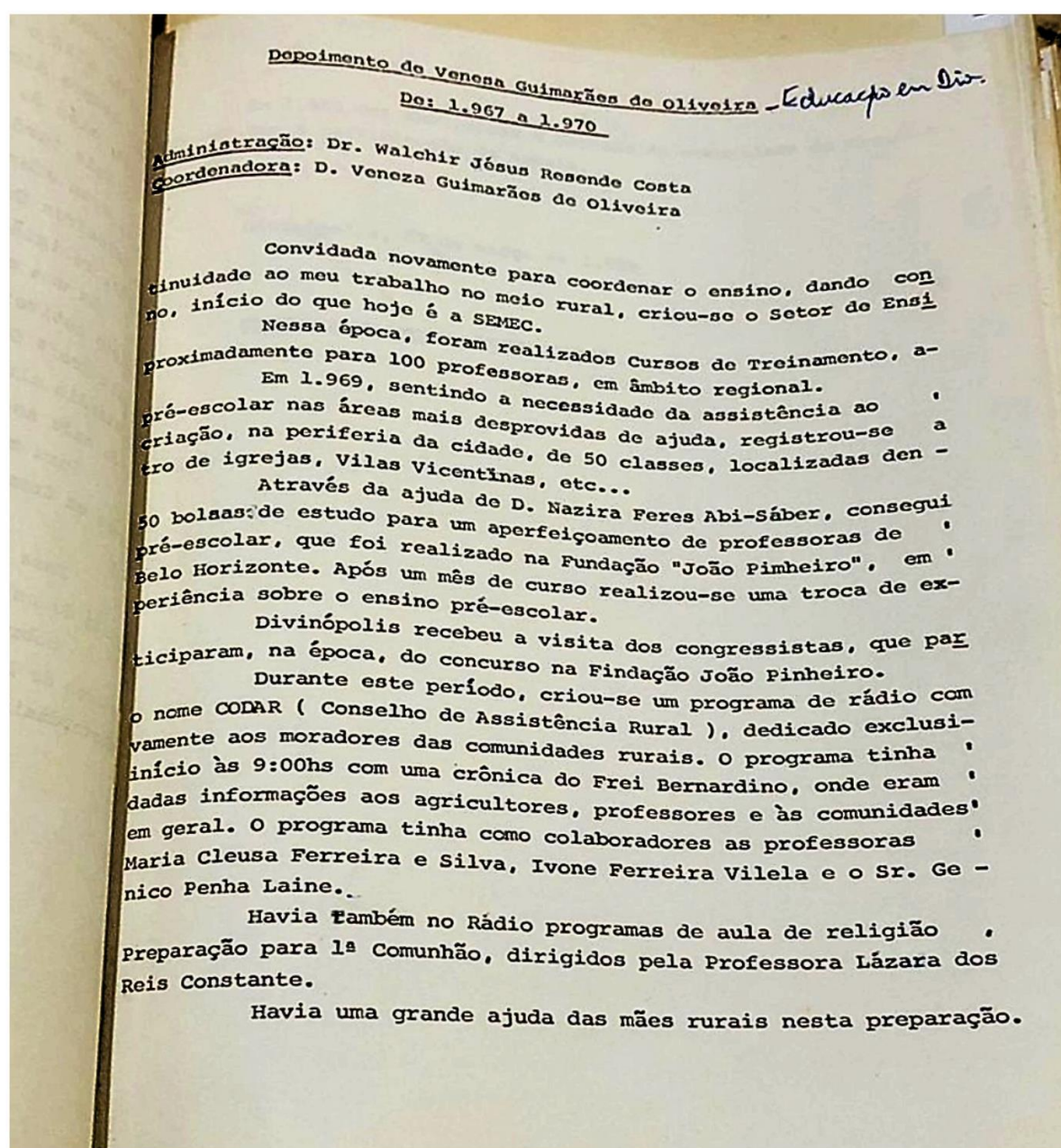
Neste período foi criada a merenda escolar na zona rural.

Foram feitos diversos cursos para merendeiras e serventes do meio rural, com a colaboração de Moacir. As serventes tinham, também reuniões mensais.

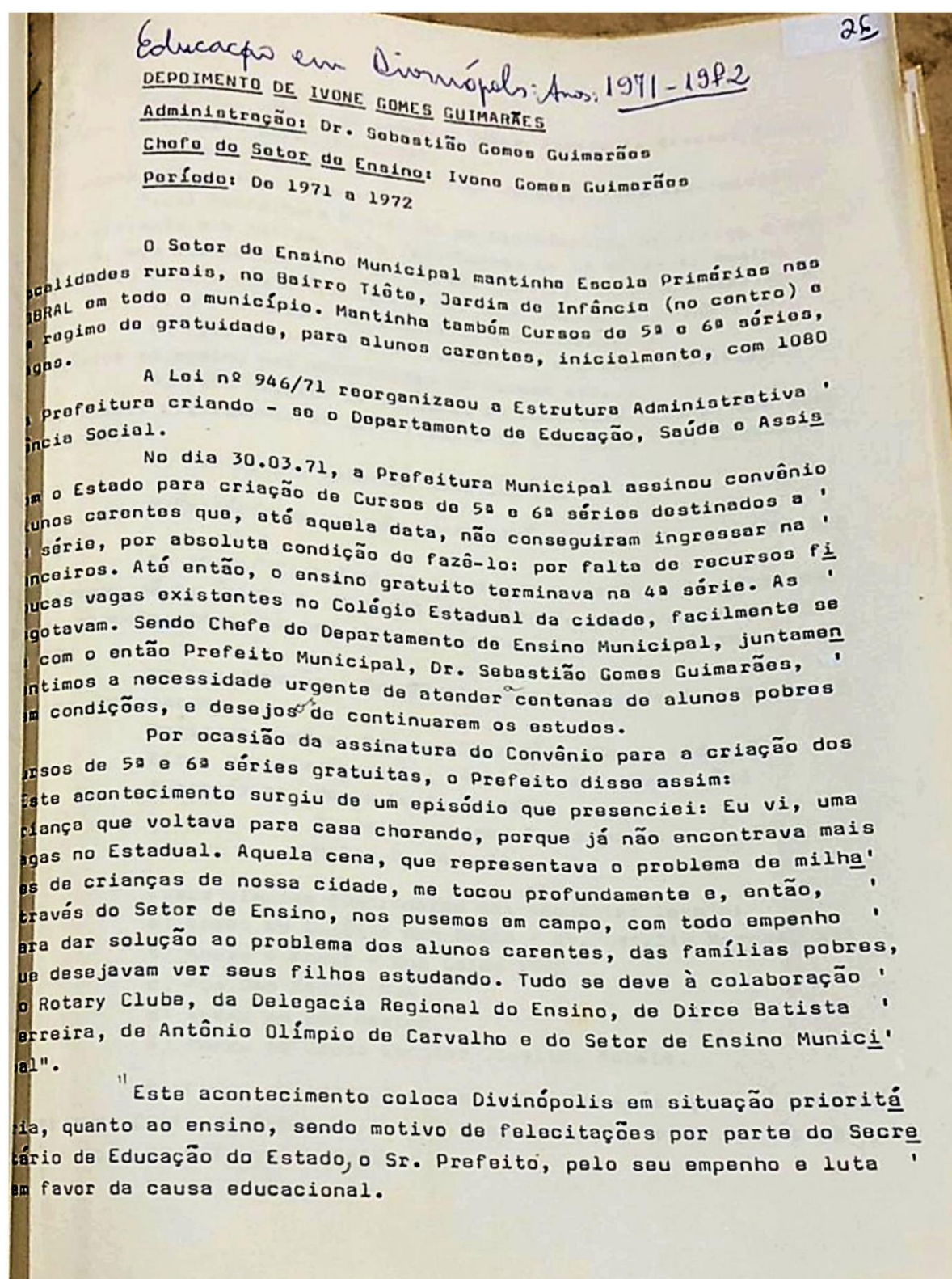
Para meu trabalho contava sempre com a ajuda da ACAR do Sr. Moacir Gomes, Frei Bernardino, D. Lidimânia, Dr. Artur Albino, Moacir Leite e outros.

Divinópolis, 07 de março de 1990

³⁵ Fotografia do documento "Depoimento de Veneza Guimarães de Oliveira de 1963 a 1966". Data do registro: 07 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.



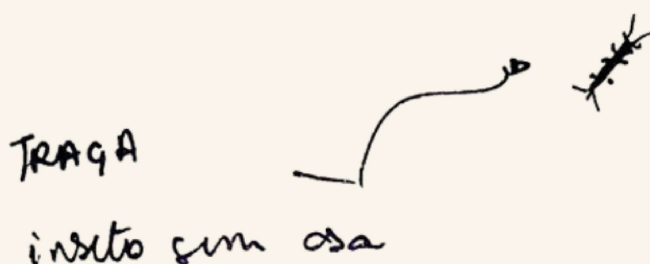
³⁶ Fotografia do documento "Depoimento de Veneza Guimarães de Oliveira - Educação em Divinópolis de 1967 a 1970". Data do registro: 07 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.



³⁷ Fotografia do documento "Depoimento de Ivone Gomes Guimarães - Educação em Divinópolis de 1971 a 1972". Data do registro: 07 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.

Ao contar sobre sua atuação como professor na escola da Comunidade de Lopes, hoje uma construção abandonada, Luiz fez um gesto com os braços para me mostrar onde ficava e eu disse que conhecia, pois já havia passado em frente inúmeras vezes quando ia para a EMAF. Ele descreveu como eram as aulas que ministrava: ocorriam à noite, reunindo pessoas de várias idades e em diferentes momentos de contato com as letras. Era um ambiente simples. Luiz mencionou uma técnica chamada **“tapa-bucha”**, onde ele escrevia de levinho na folha e o estudante escrevia por cima para aprender. Essa narrativa ficou gravada na minha mente, e comecei a imaginar os gestos, os traços e o risco sendo preenchido com cuidado e atenção. A marca de alguém sendo tocada por outro. A letra sendo desenhada. **A escrita que começa pelo preenchimento das linhas traçadas por outras mãos.**

Destaco esse ponto da conversa em associação com a expressão “palavra puxando palavra” e a “palavra-isca”, que pesca o que não é palavra (Lispector, 1971). Será que aqui cabe acrescentar o **traço preenchendo o traço?**



38

A traça é um inseto que muitos já ouviram falar ou até mesmo viram. Ela faz parte de um grupo conhecido como “insetos bibliófagos” – insetos que causam danos aos livros (Felix, Costa, 2018). Quando li pela primeira vez o texto “*Lituraterra*” de Lacan (2003b, 2005a), já mencionado, a palavra “traço” chamou minha atenção e me levou a pensar nesse inseto. A imagem do ravinamento, os rasgos e caminhos abertos na superfície da terra pela ação da água, me remeteu ao movimento da traça traçando o traço impresso nos livros. Ao se mover e se alimentar do livro, a traça deixa marcas, um movimento de abertura e despedida, já que, por vezes, não se consegue mais ler as letras impressas que foram perdidas.

No “tapa-bucha” de Luiz, que pode ser considerado ferramenta ou método para ensinar a escrita, o grafite do lápis do aprendiz se movimenta pelo traço marcado pelo professor, traçando uma nova superfície. Aquilo que estava de levinho esconde-se para que o traço forte

³⁸ Traça. Anotação do caderno da autora, 2022.

do aprendiz possa aparecer. No entanto, fico a imaginar: embora esteja escondido, ainda está ali, em segundo plano, mas não pode mais ser recuperado, pelo menos não em totalidade. Se apagarmos o traço forte do aprendiz com uma borracha, apagaremos ambos, deixando uma rasura conjunta. A palavra-isca de Clarice (Lispector, 1971), após a não-palavra, que para mim é a letra, mordê-la, poderia ser descartada, mas agora está incorporada. O traço de levinho de Luiz, isca para o aprendizado do gesto de escrever, após ser traçado pelo aprendiz, poderia ser descartado, mas agora também está incorporado. Como uma tradição, um presente herdado, o aprendiz, com energia, alcança a letra, marcada pelo traço do professor. A vida segue, palavra e não-palavra incorporadas, com a marca do tempo e do sujeito, podem gerar novas marcas.

Ao recordar a fala de um participante do “4º Simpósio Psicanálise e Educação de Minas”, que provocava a reflexão sobre “o que acontece quando respondemos por um nome próprio que não é o nosso”, comecei a pensar no “tapa-bucha” de Luiz. A teia de questões de uma professora-pesquisadora se ajunta a outras, como uma cadeia significativa, palavra puxando palavra, pergunta puxando pergunta. O que acontece quando traçamos a letra por meio de uma que não nos é própria? A repetição de um jeito de escrever que é do outro ocorre e, como ao aprender a andar de bicicleta, somos soltos no vazio da folha em branco, até que nossas próprias marcas começam a aparecer?

Pinheiro (2018, p.133) diz algo sobre sustentar “seu corpo pela repetição e pelo enquadramento de seus movimentos na difícil arte de construir uma caligrafia singular”. Nas companhias de ofício da Idade Média, o ensino conduzido pelo mestre era reproduzido pelos aprendizes. Com o tempo, esses aprendizes se tornavam mestres e, embora carregassem marcas daqueles que os formaram, transmitiam algo além: inseriam uma marca de si. Lembrei-me de *O Artífice*, de Richard Sennett (2013), ao tratar das guildas medievais, nas quais o trabalho dos aprendizes era centrado no princípio da imitação, a cópia como meio de aprendizado. O autor também menciona a presença e o “selo”: a marca pessoal que os trabalhadores deixam em seus objetos (Sennett, 2013).

Palavra puxa palavra e, nesse movimento, me encontro com o significante como a inserção subjetiva do sujeito, como coloca Jorge (2022). A letra, no “tapa-bucha”, passa por uma transmissão: um traço marcado de levinho na folha para que se possa riscar por cima e, assim, aprender como se faz o “a”. Recordo direitinho de como a professora me ensinou o “J” cursivo, como procurei reproduzir ao lado.

³⁹ Representação da letra “J” cursiva da professora. Elaborado pela autora, 2024.



40

Com o tempo, outros “jotas” foram sendo marcados na minha escrita. Quando criança, admirava a letra cursiva de minha irmã. Diferente da chamada “letra de professora”, ela traçava o papel com rapidez, e sua escrita parecia com o “*itálico*” de um computador. Lembro-me de desejar, um dia, possuir aquela caligrafia. A imagem ao lado ilustra a forma atual dessa letra, a inicial do meu nome, em minha própria caligrafia, que também é a inicial do nome de minha irmã. No entanto, ela não é uma cópia fiel, nem do “J” que aprendi com minha professora, nem do “J” inspirado na caligrafia de Jussara, minha irmã. Talvez isso represente a inserção subjetiva que, a cada novo traço, foi se construindo de forma independente, sem o rigor da repetição mecânica (Jorge, 2022). Assim como ocorre com muitos aprendizes, as marcas de meus mestres e professoras se fundiram às minhas, formando o meu traço, meu estilo.

Lacan (2005a, p.112) observa que “o singular da mão que esmaga o universal” se manifesta na escrita cursiva, formada pelas brechas ou fragmentos onde nos inserimos inconscientemente. Esse processo reflete a transmissão, que carrega não apenas a técnica formal aprendida, mas também algo de nós (Caselli, 2018; Rubião, 2022).

O que é letra para vocês? Soltei a pergunta que nos movimentava, agora dirigida a Luiz e Zica. Luiz devolve: “como assim?” Inicialmente, repito a mesma pergunta. Em seguida, acrescento: se eu lhes pedisse para me mostrar a letra de vocês, do que precisariam? Papel, lápis, enxada, terra, cimento...? Existem materiais que envolvem suas letras? Zica responde que precisaria de papel e caneta, pois sua letra se vincula ao campo acadêmico. E complementa: “se o Luiz disse que, se tivesse ido estudar, teria tido outra vida, o mesmo acontece comigo, só que ao contrário. Se eu não tivesse estudado, principalmente naquela época, minha vida teria sido completamente diferente”.

Luiz fica um tempo em silêncio, pensando. Embora minha escuta esperasse que ele tomasse a mesma direção, da escrita alfabética, ele inicia outro caminho, recordando seu trabalho como agricultor na horta da família, sobretudo das invenções que criou para facilitar o processo. “Eu inventava muita coisa. Fiz uma máquina de lavar cenouras”. Sorrio, e, mesmo sem comentar, lembro do bolo de cenoura do nosso primeiro encontro. Pergunto: e como era essa máquina? Kleyton, que estava ao lado, recorda-se de tê-la visto quando criança, e diz que funcionava como uma betoneira. Luiz completa: “tinha uma camada de plástico por dentro, para não machucar as cenouras, e elas saíam limpinhas”. Kleyton pergunta: “e era elétrica, pai?”

⁴⁰ Letra "J" de minha caligrafia. Elaborado pela autora, 2024.

“Sim, era”, responde Luiz. Ele também se recorda de outras invenções, como o “plantador” e conta com entusiasmo. “Eu não sou profissional de nada. Não sou marceneiro, nem pedreiro, mas o que eu me proponho a fazer, eu faço”. E como o senhor criava tudo isso? Era só na cabeça? Questiono. “Sim, era só na cabeça. Eu ia pensando, fazendo, testando. Então a letra, pra mim, é esse natural.”

A letra de Luiz me lembra Manoel (Barros, 2018, p. 25), que não é da informática, mas da invencionática. “Deu pra pegar?” Luiz me pergunta durante a despedida. E continua: “porque eu mesmo fiquei perdido... falei bobagem demais”. Respondo: é justamente das bobagens que a gente mais gosta. Se a palavra puxa palavra, é porque algo nela escapa ao controle. Como raízes que, debaixo da terra, buscam caminhos imprevisíveis, a linguagem se enreda, se dobra, se desloca. Nesse movimento, abre-se a possibilidade de perturbarmos os sentidos das coisas, e é aí que a bobagem entra em cena (Caselli, 2018).

2.3 Escrita: uma eieatriz marca do/no corpo

Se na seção anterior a escuta nos levou ao movimento do significante, aqui buscamos observar o que da palavra se grava, como marca no corpo. A marca, enquanto inscrição que ultrapassa a palavra dita, aparece como um dos efeitos do encontro entre sujeito e linguagem. Nem sempre visível, ela deixa rasuras: em gestos, escolhas, resistências e desejos. É nesse contexto que nos aproximamos da história de Zica.

MARIA CONCEIÇÃO, conhecida como Zica, nasceu em fevereiro de 1959, cresceu na Comunidade Córrego Falso e hoje mora em Santo Antônio dos Campos (Ermida), bairro mais próximo das comunidades rurais situadas na região noroeste de Divinópolis/MG. Como vimos, ela possui uma chácara junto com Luiz, na Comunidade de Lopes, que, segundo ela, é o seu lugar.

O pai de Zica, senhor Tônico, era conhecido na Comunidade de Córrego Falso, e ainda é. É retratado por ela como alguém que lutou contra a opinião externa e interna para que as filhas pudessem estudar. A mãe de Zica, Dona Francisca, já faleceu. Tive o prazer de conhecê-la. Zica conta que sua mãe escrevia cartas. As pessoas da comunidade iam até sua casa e pediam que escrevesse cartas para parentes e amigos de outros lugares. Ela disse que sua mãe sabia escrever, mas, “se olhássemos sua escrita hoje, ela estaria repleta de erros”. No entanto, para a comunidade, ela detinha um saber.

Aqui, a letra escrita pela mãe de Zica não é corresponde a um traço perfeito segundo a visão externa, seja da filha, seja das normas ortográficas. Ainda assim, pode se constituir como

uma tentativa inscrição no Outro, uma forma de participar de uma rede de significantes que traz a comunidade para mais perto (Lacan, 2008a).

Assim como Luiz, a continuidade dos estudos de Zica, foi marcada por uma escolha, seja ela sabida ou não, consciente ou inconsciente: ir ou não ir? A cada novo ciclo escolar, era necessário se afastar ainda mais dos pais, o que constitui uma decisão pessoal, mas também uma representação histórica, social e geográfica do período. Estamos falando de pessoas nascidas na zona rural de Minas Gerais, em um tempo em que a locomoção não era como a conhecemos hoje.

Quando Zica foi dar continuidade aos estudos, o que hoje chamamos de Ensino Fundamental II, sua mãe também se opôs à saída de casa. Ela e as irmãs teriam que se mudar para Divinópolis para estudar. É comum, até os dias atuais, que moradores da zona rural se refiram aos bairros urbanos e especialmente ao centro da cidade como “Divinópolis”, em expressões como: “fui em Divinópolis”, “vou lá na cidade”. Sem pretensão de generalizar, essas expressões, para mim, produzem uma demarcação: existem os Lopes, o Córrego Falso, e existe a cidade; existe o rural e existe Divinópolis. Não se trata aqui de juízos de valor, mas da construção de imagens de fronteiras.

Zica conta que esse período foi extremamente turbulento. Seu pai a incentivava a não desistir dos estudos, enquanto sua mãe, temerosa, preferia que ela permanecesse em casa. “Meu pai foi julgado, principalmente por sermos filhas mulheres, e deixar a gente ir para Divinópolis estudar. As pessoas falavam com ele que isso não dava certo. Mas meu pai insistiu que fôssemos. Ele sempre pensava na vida dos filhos. Os filhos homens ele também colocou na escola, mas quando não quiseram estudar, foram cada um desenvolver o seu trabalho. As filhas mulheres, acredito, por ser naquela época, meu pai via como as mulheres ficavam à mercê dos homens e queria que a gente pudesse ter como se virar também”.

E elas foram para Divinópolis estudar. “Mas uma das minhas irmãs desistiu, não aguentou a pressão da mamãe. Mas ela aprendeu muita coisa, não ficou sem aprender, costura foi uma delas”. Quando, aos fins de semana, voltavam para a casa na comunidade, sua mãe não as deixava mais realizar as tarefas do lar e da roça, que antes executavam rotineiramente. Segundo Zica, sua mãe dizia: “seu pai quer vocês professora” e, ao dizer isso, mostrava-lhes as mãos, “como se mãos de professora não pudessem ser utilizadas para os trabalhos da roça ou da casa”. “Por muito tempo, não conseguia pintar as unhas. Olhar para as mãos me ligava a essa fala”, diz ela. As mãos de professora e as mãos do trabalho na roça criavam dois mundos. Quando a pergunto se havia uma separação de mundos, ela diz que sim. A distância não era somente temporal e geográfica. Havia fronteiras, sejam elas físicas ou imaginadas.

No dia 23 de abril de 2024, às 19:25h, recebi uma mensagem de Zica em meu telefone: “Oi Júlia, olha o que recebi”, acompanhada de uma imagem. Ao abrir a mensagem, senti meu coração disparar. Era um misto de emoções. A letra, o papel manchado... Ainda não sabia exatamente do que se tratava; ela poderia estar me enviando aquela imagem apenas para comentar o conteúdo, uma receita de biscoito. Mas, antes mesmo de qualquer explicação, a imagem já me fazia pensar na força da caligrafia.

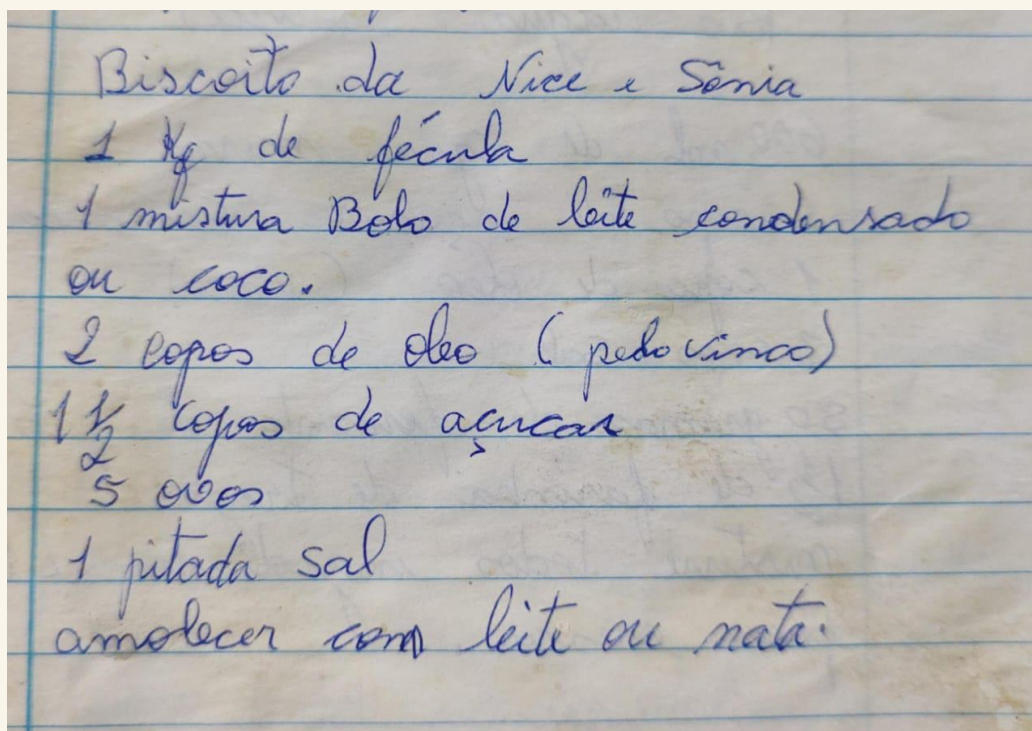
Logo depois, chegaram quatro áudios curtos, que transcrevo a seguir:

Áudio 1: “É uma receita, de biscoito quebra-quebra. Eu pedi no grupo da família Bueno, para saber quem tinha a receita do quebra-quebra antigo, porque eu queria, precisava fazer uma receita com o Bruno para a escola”.

Áudio 2: “Aí a Eduarda falou que tinha um caderno de receita da Beatriz, que estava com ela, e ela me mandou a foto da receita. Essa é a letra da Beatriz”.

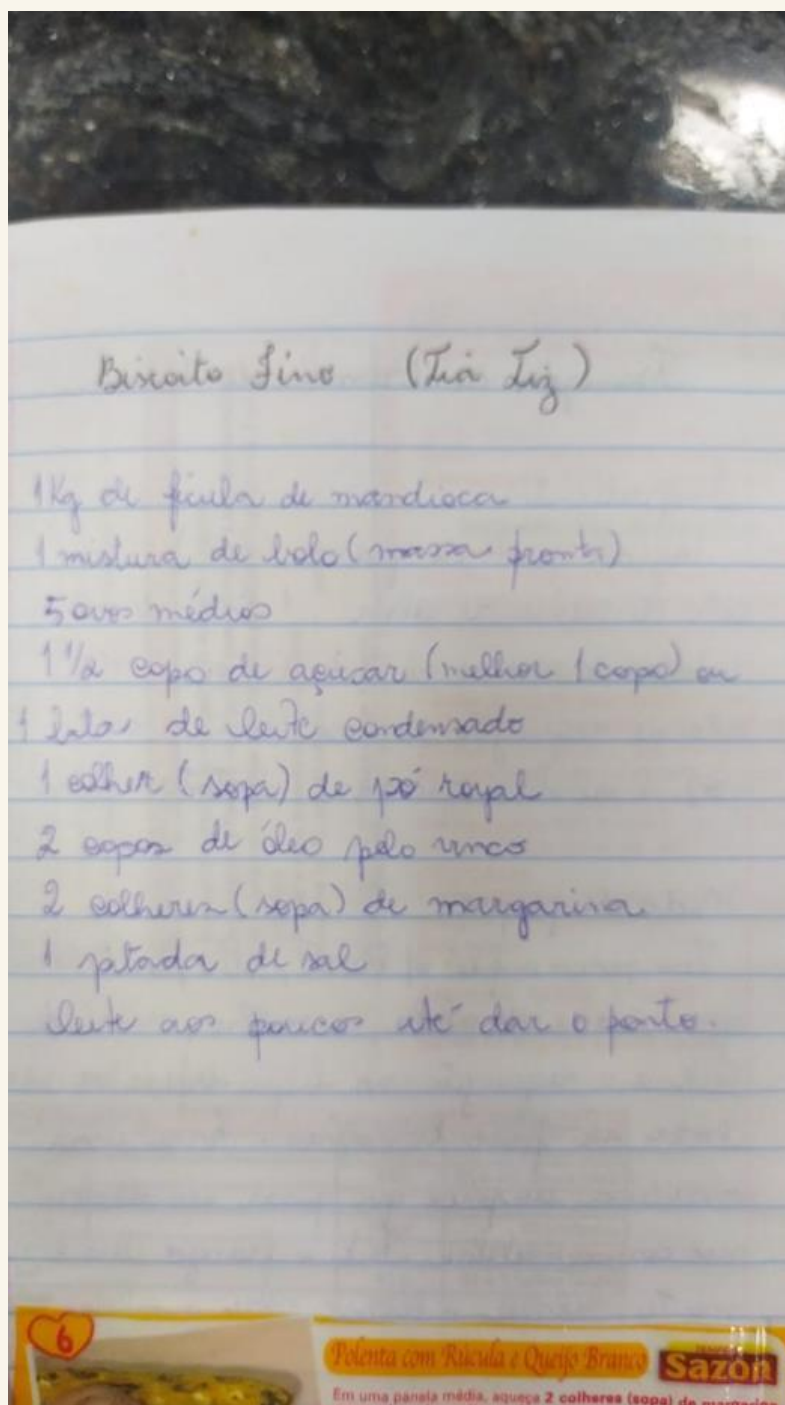
Áudio 3: “Lembrei daquela nossa conversa, é, sobre as lembranças, a letra que traz de lembrança. Você não acredita, na hora em que eu li...”

Áudio 4: “A sensação de ter a Beatriz por aqui, de... até o cheiro dela, através da letra”.



⁴¹ Caderno de receitas de Beatriz. Fotografia enviada para a autora por Maria Conceição (Zica), 2024.

Ao receber a imagem da receita que ela buscava, algo a mais encontrou Zica: sua irmã. Algum tempo depois ela escreveu, ainda pelo telefone: “eu amei rever a letra dela e lembrei da nossa conversa”. Em seguida, enviou outra foto e comentou: “Essa aqui é letra da Ana Paula. O Cristian que me mandou”.



⁴² Caderno de receitas de Ana Paula. Fotografia enviada para a autora por Maria Conceição (Zica), 2024.

Beatriz é irmã de Zica, já falecida. Ana Paula é esposa de Cristian, sobrinho de Zica, também falecida. As anotações transmitiram mais do que um modo de fazer o biscoito quebra-quebra, mas a presença daquelas que já não estavam fisicamente. Deram corpo, voz e cheiro a corpos ausentes. Assim, comecei a refletir sobre a relação entre a escrita, especialmente em sua forma material e caligráfica, com as marcas, a transmissão e a herança.

Ao longo da história, muito se estudou sobre a criação da escrita e sua virtude de fazer perdurar, no tempo, determinados dizeres. O que seria uma acomodação de restos, “uma questão de colocar no escrito aquilo que, de início, primitivamente, seria canto, mito falado, procissão dramática” (Lacan, 2005a, p.106). Com o caminhar dos estudos, compreendeu-se que ressaltar tal virtude não deveria significar desvalorizar a oralidade. Esta, por meio da tradição, da musicalidade, da poesia e das contações de histórias, também sustenta e perpetua saberes ao longo do tempo. Hoje, penso na escrita que carrega mais do que seu conteúdo ou o significado de suas palavras e frases. A escrita que carrega o corpo do sujeito escrevente ou, como coloca Schäffer (2009, p.106), “já é lugar comum dizer que a escrita é o lugar da morte, pois que mata a palavra viva, oral; mas, ao fazê-lo, deseja, paradoxalmente, perpetuar o vivo”.

Uma questão brilha em meus olhos de professora-pesquisadora: a escrita é o lugar da morte? Como um “buquê são flores mortas num lindo arranjo”⁴³, ela carrega a beleza do que já não está? Como a letra “A” carrega a imagem da cabeça de touro que já não está ali?

Essa ideia da letra como resto, como marca que sobrevive ao apagamento de seu referente, pode nos ajudar a pensar os registros manuscritos de Beatriz e Ana Paula (Lacan, 2005a). Nos dois casos, a escrita evoca presenças ausentes associadas à morte, assim como o caderno de meu pai. Mas talvez essa ausência também possa ser lida por outros sentidos, como as ausências temporais, as transformações que a letra caligráfica sofre ao longo da vida, por exemplo, podendo trazer à tona diferentes momentos da existência. Toninho, colega do grupo GhEnTE, compartilhou comigo uma citação atribuída a Nietzsche: “eu sou vários. Há multidões em mim. Na mesa de minha alma sentam-se muitos, e eu sou todos eles. Há um velho, uma criança, um sábio, um tolo”. Ao enviar a frase, acrescentou: “Júlia, eu sou assim. Por isso ainda tenho várias letras. Às vezes linda, outros ilegíveis, tem a burocrática, a técnica e a de intimidades”.

Há também a ausência geográfica, como acontece com as cartas que aproximam distâncias. A escrita da palavra “carta” em determinadas línguas, inclusive, é semelhante à de

⁴³ Aqui faço uma menção indireta ao trecho da música “Não Existe Amor em SP” composta por Kleber Cavalcante Gomes e interpretada nas vozes de Criolo e Milton Nascimento, no piano por Amaro Freitas. Cf. (Não Existe [...], 2020)

letra, como no francês *lettre*. Por meio delas, podemos pensar sobre a caligrafia e até mesmo sobre a diferença entre o manuscrito, o datilografado ou digital: será que, mesmo com o uso de fontes tipográficas, o corpo do sujeito ainda pode se fazer presente? Ou no caso da mãe de Zica, que escrevia cartas para as pessoas da comunidade enviarem aos seus parentes distantes: qual corpo a letra carregava?

Laura, ao trabalhar com cartas e dialogar com Sêneca, diz que

o ato de enviar uma carta representa mais do que palavras em uma folha de papel, mas, conforme o filósofo explica, ela se compara a uma consolação de ausência, quase podendo equivaler a um encontro de corpos, porque a carta que traz a letra, os gestos, os borrados, as marcas no papel, imprime também a singularidade de quem a escreveu (Araújo, 2024, p.45).

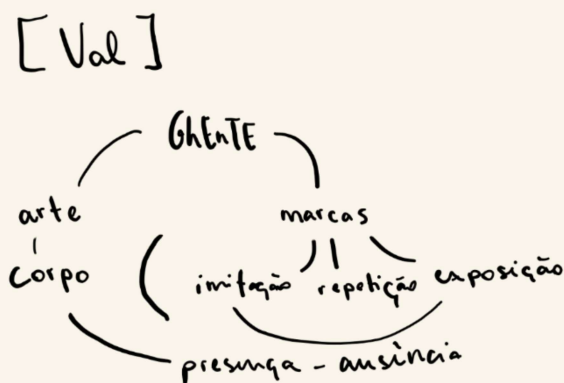
A presença está no corpo da letra marcada pelo corpo do sujeito, ou pelo seu nome no remetente? Quando conto que Clarice chegou à sala de aula quando um estudante perguntou “é a letra dela professora?”, tratei de sua caligrafia que, de alguma forma, acomodou o peso de seu corpo, seu resto, se evocarmos Lacan (2005a). Mas agora não no que seria dito pela fala, afinal, ele não estava lendo o conteúdo de sua escrita, se assim posso dizer. Isso não o interessava, pelo menos não naquele momento, pois havíamos lido um de seus contos. Nem mesmo sua imagem, sua fisionomia ou sua voz, afinal, já a tínhamos assistido em vídeo. Mas algo novo se mostrava e chamava sua atenção: sua caligrafia impressa no livro.

No caso das pessoas que recorriam a Dona Francisca, mãe de Zica, para narrar a vida e se aproximar de seus entes queridos por meio das cartas, o que será que lhes acontecia? O que se enviava ao colocar a carta no envelope e postá-la? Acredito que apenas elas e seus destinatários poderiam criar respostas à essas perguntas, bem como Dona Francisca, que ali exercia algum papel. Ao elencar tais questões no meio das que compõem esta escrita, mesmo sem a possibilidade de respondê-las, busco escrever como uma pesquisa flui, sobre como sou exposta a muitos caminhos possíveis ao convocar os autores lidos, ao escutar os sujeitos escreventes e narrar nossos encontros no caderno de campo.

Lacan (1985a, p. 119) nos lembra que “a vida só está presa ao simbólico de maneira despedaçada, decomposta. O próprio ser humano se acha, em parte, fora da vida, ele participa do instinto de morte. E só daí que ele pode abordar o registro da vida”. Somos sujeitos da palavra, no simbólico e para além dele. Não nascemos escrevendo o alfabeto ou ordenando sujeito e predicado, mas acredito, nascemos com o desejo de palavra: o desejo de nomear, de experienciar o mundo e, sobretudo, de poder contá-lo. Por isso, escrevemos e lemos antes mesmo da alfabetização formal.

Ao longo da caminhada que hoje se apresenta por meio deste texto, muitas questões vieram à tona, e uma delas, que retornou com força, foi a dimensão da morte e da presença na ausência. Essa questão se inscreve neste trabalho não por planejamento prévio, mas porque emergiu na escuta: a escuta de Zica, que, mesmo meses após nosso encontro formal, ao receber a imagem de uma página de dois cadernos de receita, lembrou-se da letra. Curiosamente, naquela ocasião não mencionei diretamente o conceito de letra como corpo (Azevedo, 2018; De Felice, 2018). Ainda assim, algo permaneceu trabalhando dentro dela, a ponto de visitá-la e levá-la a me contar sobre essa visita inesperada.

Não poderia, portanto, deixar de dar espaço, ainda que breve, a essa palavra que insiste. Confesso que, a cada fio que se apresenta, como professora-pesquisadora em formação, sinto o desejo de mergulhar fundo. Contudo, reconheço que este texto é a entrega de um movimento, e que muitos outros movimentos ainda poderão se dar. Fica, então, o desejo de continuar pensando letras que carregam a possibilidade de encontro, mesmo quando o corpo do sujeito escrevente já não está mais presente.



44

A escuta da letra que deixa marcas do corpo e no corpo também se estendeu a outras pessoas com quem compartilho caminhos de pesquisa. Em um dos encontros do grupo GhEnTE, fiz um breve comentário enquanto líamos Freud (2014) a partir do termo “fazer sintoma”. Na ocasião, disse que o “fazer sintoma” me remetia ao “fazer letra”. Tal comentário serviu como disparador, e colegas

do grupo começaram a se colocar a falar sobre suas letras. Dentre essas vozes, uma delas me atravessou, e assim marcamos um novo encontro.

VALÉRIA, conhecida por nós como Val, não é de Divinópolis ou da zona rural; ela é moradora da capital: Belo Horizonte/MG. Nossa conversa foi virtual, sem bolo, pão de queijo e café, mas com muitas palavras que pareciam nos alimentar. Começamos rindo de sua roupa, que tinha marcas que não a agradavam para sair à rua e que ela disse querer retirar. Em

⁴⁴ Elaborada pela autora em 2025. Palavras a partir da escuta de Val.

certo momento, ela puxou a história de sua caligrafia, dizendo que imitava a letra das colegas: “tinha cada uma delas ali, menos a Valéria”.

Assim, fomos imaginando a sala de aula, a figura da professora que percorre as fileiras observando o caderno sendo preenchido, e Val recorreu à ideia ou à vontade de fazer-se compreendida, de ser gostada, de fazer-se pelo outro. Há algo marcante em sua fala, que ela mesma destaca, dizendo: “vou até anotar essa palavra aqui”: a imitação, a repetição e a exposição. Ao escrever, lembro-me da citação de Pinheiro (2018), que inseri pouco acima, sobre sustentar o corpo pela repetição. Na fala de Val, o ato de repetir, como sua entrada no teatro e o ensaio contínuo da fala de um personagem, dava-lhe a ideia de imitação: “ali eu não preciso ser eu, me inserir, me expor”. Posicionava-se por trás da figura que representava. A palavra exposta por Val parece ter sido lavrada de forma distinta daquela apresentada pelo sujeito da experiência em Larrosa (2002).

A conversa caminhou para a vivência escolar de Val: “eu vivi a escola na ditadura”. Inseri-me na fala, comentando um aspecto ainda muito debatido: a escola uniformizadora. Argumentei que a uniformização na escola é muito simbólica, indo além das vestimentas e abrangendo também um modo de ser e de estar aluno. Utilizo propositalmente a palavra “aluno” e não “estudante”, pois, para mim, a palavra “aluno” me remete às fichas de cadastramento escolar, enquanto “estudante” remete ao estudo e, como coloca Bárcena (2023, p.31): “estudo tem a ver com a ideia da durabilidade do mundo e com a presença do sujeito estudioso nele, em sua absoluta singularidade e intimidade”.

Val reforça que essas são marcas deixadas pela escola para a vida e as associa com marcas de gado. Mesmo com a imagem das marcas de gado na cabeça, fui à procura de mais informações e encontrei a dissertação de Daniela Paes, que narra fortemente o momento denominado ferra, quando o animal passa pela marcação:

A marcação se inicia com a separação e o confinamento do gado a ser marcado, em um curral pequeno para facilitar a captura. Um a um, os animais são laçados pelo vaqueiro, que, experiente, joga a corda ao ar, rodopiando em uma trajetória certa, desenhada para enlaçar a rês.

Nesse momento, mais dois personagens entram em cena para imobilizar o animal laçado, que já se encontra no chão. Colocam os dedos em suas narinas, puxam seu rabo por entre as pernas, quebram, enfim, todas as suas forças, obrigando-o a assistir resignadamente sua própria marcação.

Fora do curral, outro vaqueiro cuida da fogueira, que deixa em brasa os ferros, passando-os ao responsável pela feitura da marca, aquele mesmo que outrora laçou a rês. Preciso, como se mirasse um alvo, o vaqueiro assenta o ferro no couro do animal, que chia reclamando da quentura, desenhando, assim, uma cicatriz que passará a fazer parte daquele corpo, como se nele tivesse nascido.

A fumaça se espalha junto ao cheiro de couro queimado e aos berros da rês que inutilmente tenta se soltar.

Após a primeira marcação, os demais componentes do rebanho amontoam-se em um dos cantos do curral, buscando uma saída, mas a porteira está fechada e nada mais lhes resta a não ser a tentativa de enganar o laço do vaqueiro, para retardar por alguns instantes a queimadura produzida pelo ferro em brasa (Paes, 2012, p.25-26).

Em nossa conversa, Val ressalta que, com o tempo, o pelo pode até crescer em volta, mas a marca ainda está ali. Comento que, mesmo que tentássemos arrancá-la, gerariamos outra marca, outra cicatriz. “Não tem que arrancar, tem que viver com ela, olhar para ela, trazer ela à superfície e, assim, poder ver o que fazer com ela”, responde. A marca já está feita. Como o restante do rebanho narrado por Paes (2012), que tentou buscar uma saída, mas encontrou a porteira fechada, nos resta a tentativa do engano, da ilusão. No entanto, Val insiste: é preciso olhar para a ferida e ver o que somos depois dela, o que fazemos sobre ou com aquilo que nos marca.

Escrever sobre esse encontro me levou a Alegoria da Caverna, parte do livro *A República* de Platão (2000). Nessa passagem, o filósofo trata da natureza do conhecimento e do papel da educação na formação daqueles que, idealmente, deveriam governar a cidade. O cenário descrito consiste em uma morada subterrânea onde pessoas estão acorrentadas desde a infância, de modo que só conseguem olhar para a parede à sua frente, como cavalos com cabresto. A imagem do cabresto é também, frequentemente associada, nos livros de História, ao período da política dos governadores, no início da República no Brasil, devido à violência e à coerção dos eleitores (Resende, 2011).

Atrás deles, há um fogo aceso (como a fogueira cuidada pelo vaqueiro à espera da próxima marcação), uma luz artificial que brilha. Ela projeta, na parede da caverna, as sombras dos objetos carregados por homens ocultos atrás de um pequeno “murozinho”. Os prisioneiros, por nunca terem visto outra coisa, acreditam que essas sombras são a própria realidade. É nesse ponto que se introduz a hipótese do que aconteceria se um desses prisioneiros fosse libertado e forçado a se virar. O primeiro impacto seria a cegueira temporária e a dor causada pelo primeiro contato direto com a luz. Mais tarde, surgiria o dilema: o que constitui, afinal, a realidade, as sombras projetadas ou os objetos que as causam? A transição do mundo da caverna para o mundo exterior não seria imediata, mas um processo gradual e de necessária adaptação (Platão, 2000).

A alegoria articula a passagem do mundo sensível, das sombras e crenças, para o mundo inteligível, das ideias, dos objetos formais, do raciocínio (Platão, 2000). É o mundo da

ciência. Essa travessia assemelha-se ao ultrapassar uma cerca: é preciso a coragem de não pertencer, a curiosidade pelo novo e a força de suportar o incômodo brilho do sol. Platão (2000) sugere que é por meio da educação que essa travessia se torna possível. A educação atua como mudança de direção: permite que sujeitos que desde sempre só puderam olhar para frente passem a olhar para cima, para baixo, para os lados e, até mesmo para trás e para a frente novamente. A educação, nesse contexto, assume o papel fundamental de guiar o sujeito para fora da caverna, auxiliando-o na compreensão da linguagem e da escrita. O professor, como o filósofo na alegoria de Platão (2000), conduz o estudante em direção à luz do conhecimento.

A Alegoria da Caverna parece denunciar a força dos preconceitos, que obscurecem a visão dos sujeitos, apontando para a responsabilidade ética daqueles que sabem em relação aos que não sabem, mostrando como o conhecimento pode ser fundamentado. A tese fundamental é que a educação transforma os sujeitos, modificando sua natureza, tornando-os livres e éticos para ver e escolher o Bem (Platão, 2000). Desse modo, o estudo apresenta-se como um processo histórico que promove transformações no ser humano, cuja “essência é aberta” (Platão, 2000). Um ponto crucial na discussão de Platão (2000) é que a natureza das pessoas é afetada pela educação. Os sujeitos não são pré-fabricados ou predestinados, mas feitos e refeitos ao longo do tempo pelo atravessamento da educação. Esse ponto reafirma o papel da educação na constituição dos sujeitos, não apenas em sua formação profissional ou cidadã, mas em sua essência e natureza.

Ao atravessar os portões da escola e o muro que separa a vida familiar da esfera pública, não se trata apenas de afetar um aspecto do sujeito, mas de transformar toda a sua existência. Como já mencionado, para Platão (2000), a essência humana é aberta e temporal, em constante movimento. A educação, nesse contexto, marca o sujeito por meio do deslocamento. Cabe retomar a frase de Saramago (2016), “é preciso sair da ilha para ver a ilha”, pois ela pode nos ser preciosa: para ver o que somos, é necessário sair de nós mesmos, sair do refúgio do lar, atravessar as ruas da cidade e adentrar outra construção, com portas, janelas, muros e portões, onde o mundo se coloca como objeto de estudo sobre a mesa.

A experiência educativa começa com uma despedida: o sujeito se separa de si mesmo, das coisas e palavras que o definiam até então. Na escola, ele deixa, ainda que simbolicamente, a posição de filho para ocupar um novo lugar, o de aluno, e, quem sabe, tornar-se estudante. Como a caverna de Platão (2000), a escola é um espaço de ambiguidade: ao mesmo tempo que limita, também abre para a experiência. Sair da caverna pode até significar romper com as sombras da ignorância, mas implica igualmente despedir-se do conforto de um mundo

conhecido, familiar. Mesmo que a despedida seja breve, como um “até logo”, ela carrega o peso de um deslocamento fundante.

Jan Masschelein, (2021), filósofo contemporâneos da educação, propõe uma interpretação alternativa da alegoria da caverna, em contraste com a visão tradicional de Platão (2000). Enquanto a leitura convencional, apresentada anteriormente, vê a caverna como símbolo da ignorância e o mundo exterior como a realidade verdadeira, Masschelein (2021) recoloca a caverna como um espaço de potencialidade e imanência. A releitura do autor enriquece a discussão sobre a escrita. Neste sentido, a escrita é compreendida não apenas como a representação de uma realidade exterior, mas como o ato de criação da própria realidade. Ao escrever, o sujeito traça sua própria caverna (morada) e constrói nela, inconscientemente, sua teia de significantes.

Na caverna, o professor se dirige a elas como os alunos, e o professor está lá para todos e para ninguém em particular. Alerte os Serviços de Proteção à Criança! Mas é ainda pior. Imagine que esses professores projetem coisas sobre a parede de rocha e, mais ainda, que obriguem os alunos a olharem para elas. E isso sem perguntar a eles o que eles mesmos querem ver. Ao contrário, imagine que os idiotas insistem que o que eles estão projetando é importante. Não porque é útil e empregável, mas porque querem compartilhar o que consideram interessante sobre isso. E esses professores dão um passo além. Estão convencidos de que o mundo se mostra no que projetam e no que têm a dizer sobre ele. Eles estão convencidos de que só na caverna mal iluminada é possível conjurar este mundo e despertar o interesse dos alunos pelo mundo. Esses trovadores da formação têm a intenção de puxar os jovens para fora de seus próprios mundos para que eles possam começar a formar a si mesmos. Chamam para a prática e o estudo com uma intenção clara, mas sem resultados predeterminados. Eles são recebidos com apreensão na sociedade da aprendizagem. Como poderiam não ser? Esses idiotas acreditam na existência de um mundo fora do mundo da vida cotidiana e da aprendizagem. Eles merecem ser recebidos com escárnio, zombaria e até mesmo ódio. Por quê? Porque com o seu amor pelo mundo – e com eles os seus alunos – permanecem do lado de fora dos limites da economia vigente (Masschelein; Simons, 2018, p.169-170).

A citação acima, presente no livro *Em Defesa da Escola* de Masschelein e Simons (2018), nos mostra como seria essa outra ideia de caverna. Destaco o fato de os professores obrigarem os alunos a olharem para as projeções na parede. A palavra “obrigar” aparece também no texto de Platão (2000), indicando a força sobre o sujeito, assim como nos leva a imaginar que existe aquele que força, representado pela figura do mestre, do professor. Há muitos caminhos interpretativos possíveis; aqui, sublinho que esse processo não é natural nem confortável. Platão nos perturba com as palavras, assim como a função do professor. Na cultura

brasileira, acostumou-se a denominar os professores de “tios” e “tias”, retomando uma dimensão familiar mesmo fora de casa. É como se, por uma denominação, a rua e o muro ficassem menores, e os alunos não precisassem ficar tão temerosos ao serem deixados pelos pais e cuidadores. A cada dia, a escola parece estar perdendo seus muros, como uma extensão da família, das crenças, da sociedade. Torna-se difícil colocar o mundo em suspensão sobre a mesa, pois as mesas também têm desaparecido.

Em “Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval - 1960/1964” do livro *Escritos*, Lacan aborda a caverna de Platão de forma breve para ilustrar a posição do analista em relação ao inconsciente:

O lugar em questão é a entrada da caverna a respeito da qual sabemos que Platão nos guia para a saída, ao passo que imaginamos nela ver entrar o psicanalista. Mas as coisas são menos simples, porque essa é uma entrada a que nunca se chega senão no momento em que ela é fechada (esse lugar jamais será turístico) e porque o único meio de ela se entreabrir é chamar do lado de dentro (Lacan, 1998, p.852).

Assim como Masschelein e Simons (2018) revelam a necessidade de adentrar a caverna, Lacan (1998), ao refletir sobre a função do analista, aponta para o limiar dessa caverna, agora figurada como o inconsciente. Ao evocar a imagem da janela que emoldura o ar, conforme abordado por Clarice (Lispector, 2019), rememoro a frase de Lacan (2008b) sobre o inconsciente: ele se abre, apenas para tornar a fechar-se. A porta ou janela da caverna só pode se entreabrir chamando de dentro, do interior. O “abre-te-sésamo”, ou seja, a chave de abertura do inconsciente está no trabalho do analisando e do analista, que é feito e refeito através da fala e da linguagem, mas sem desconsiderar que, mesmo abrindo-se, ele torna a se fechar (Lacan, 2008b).

Defende-se aqui a construção de um espaço-tempo que permita olhar de dentro, porém fora do mundo, em suspensão, para as próprias coisas que formam esse mundo e o sujeito. Quando Lacan (1998) afirma que o único meio de entreabrir a caverna é chamando do lado de dentro, parece indicar que é preciso estar ali primeiro, para então encontrar uma possibilidade de saída. Embora ele se referisse, nesse contexto, à posição do analista, permito-me fazer um giro e pensar essa afirmação como provocação ao lugar do professor e da escola.

Um professor deixa marcas. Com frequência, ao me apresentar como professora, alguém compartilha comigo a lembrança de seus “professores marcantes”. O que define, afinal, esse professor como “marcante”, senão o fato de ter deixado uma marca no aluno? Como o vaqueiro de Paes (2012), o professor e, por extensão, a escola, também podem gravar uma

marca uniforme, que atinge todos da mesma forma. Em certos casos, essa marca pode representar a exaltação do professor ou um modelo de sujeito ideal. Tais processos podem ser dolorosos, gerando tentativas de fuga, como os bois que tentam escapar da marcação. No entanto, seria a marca sempre uma imposição agressiva? Seria possível um modo outro de marcar, uma marcação distinta?

Talvez, em cada aula, professores e professoras possam se despedir de suas certezas, de seus destinos previamente traçados, de suas habilidades e competências formatadas pelas políticas curriculares. Podem entregar-se ao trabalho e à escuta, agindo com intenção, mas não como quem busca resultados predefinidos, como propõem Masschelein e Simons (2018). E perguntar-se cotidianamente, como professores-pesquisadores escutadores: quais são os cheiros do espaço que habitamos? Como estão dispostas as mesas, e o que podemos construir sobre elas? O que dizem os olhos dos alunos e estudantes? Qual é a voz da caneta, do lápis, do giz? Com qual letra traço o meu modo de ser professora?

Nesse encontro com Val, outra frase me marcou: “aprender a ler e a escrever, para mim, não é alfabetizar”. Ela relata que sente ter aprendido a ler e a escrever já na idade adulta, depois da escola e da universidade. Essa diferenciação em sua fala, que foge ao senso comum construído na educação de associar leitura e escrita unicamente à alfabetização, é valiosa para o que se constrói neste trabalho. O conhecimento do alfabeto, a prática de imitar letras e o gesto inicial de leitura foram aprendidos por ela na infância. Mas há outro(s) sentido(s) evocado(s) por ela sobre o que é ler e escrever.

Ao discorrer sobre a leitura, Val mencionou que prefere ler em voz alta, algo desencorajado na escola, onde se enfatizava a leitura silenciosa, sem som. Para ela, a leitura está associada tanto à escuta quanto ao gesto (também reprimido no processo de alfabetização) de guiar os olhos tocando as letras com o dedo. Ler e escrever envolvem o **corpo**.

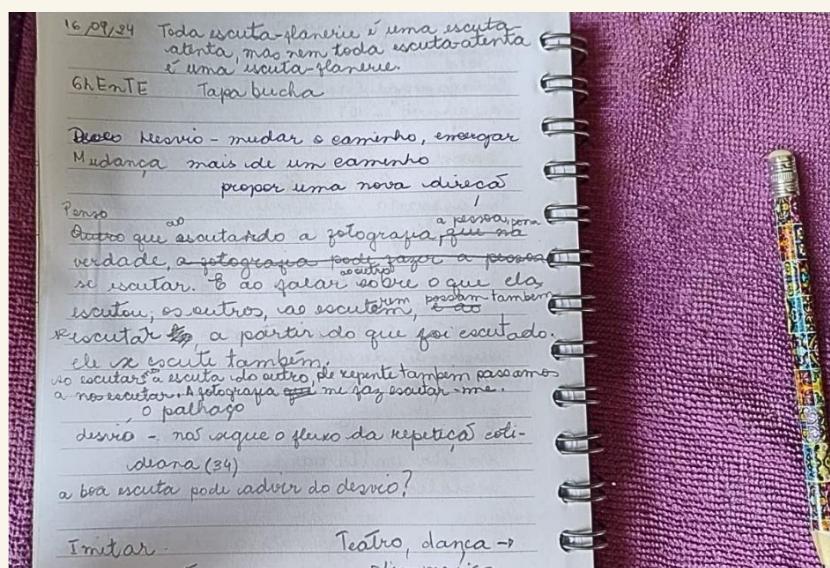
Cleyton Andrade (2023, p. 84), com maestria, em *Lacan chinês: para além das estruturas e dos nós*, afirma que “o corpo é o pincel que se move sobre a superfície a ser escrita”. O autor se refere à escrita chinesa, na qual os calígrafos-pintores não apoiam o pincel diretamente sobre a superfície, mas o movimentam com o corpo inteiro. Inspirada por essa imagem, realizei, ao longo deste texto, traçados entre parágrafos, não apenas como recurso gráfico para indicar continuidade ou ruptura, mas como tentativa de brincar com esse gesto de escrever em suspensão, traçar sem apoio. Uma tarefa difícil para nós, formados pela tradição ocidental da escrita apoiada.

Em outra passagem da mesma obra, o autor compreende a escrita como um “modo de manejar com ritmo que ressoa de uma posição subjetiva, passando pelo corpo, pelo pincel, tinta

e papel, para ressoar no corpo” (Andrade, C., 2023, p. 166). Essa formulação dialoga com a psicanálise, na qual o corpo não se limita à sua realidade biológica, tampouco é algo fixo ou dado (Hervé, 2019). Através da palavra, que, como afirma Lacan (1998, p.277), “já é uma presença feita de ausência”, forma-se um universo de sentido que molda a experiência corporal.

Foi com essa escuta do corpo-escrevente que, pela primeira vez, resolvi pedir uma fotografia. Val, para mim, é artista; ela escreve com imagens. Brinquei: como fotógrafa, você poderia me enviar uma foto da sua letra? E ela, de imediato, perguntou: “como você quer”? Reforcei o pedido: uma foto da sua letra. Não queria sugerir um modelo prévio, uma definição minha do que seria essa letra. Queria receber o que ela entendesse como sua própria letra, registrada em imagem.

Ela prontamente respondeu: “ah, então vou mandar uma foto da minha letra em escrita, porque acredito que é aí que ela se mostra como ela é. Não é como se eu fosse escrever bonitinho para te enviar”. Durante nossa conversa, tirou a fotografia. Vi seu gesto com o celular. Em seguida, começou a pensar em voz alta sobre o que estaria escrito ali, no trecho capturado pela imagem. O que tinha sido postado, como uma carta no correio, e assim, “ex-posto” (Larrosa, 2002). Encerramos o encontro, e só depois fui até o registro de sua letra: um caderno com pensamentos e reflexões, resultado de outros encontros. Ao lado, sua ferramenta de escrita: um lápis. Os rabiscos, as frases riscadas, os traços por cima das palavras me remetem ao fluxo do pensamento que toca o papel. Uma escrita que, ao inscrever, também rasura, como o corpo que vive e, ao viver, marca.



⁴⁵ Fotografia da letra de Valéria. Imagem enviada para a autora, 2024.

No dia 22 de fevereiro de 2025, estive na Comunidade de Córrego Falso. Era também um sábado letivo. Imaginei que ficaria cansada, depois de uma manhã de aulas, um almoço em casa e a ida à comunidade à tarde. Cada minuto daquele dia foi atravessado por uma ansiedade. Afinal, seria um campo diferente. Dessa vez, me propus a estar com as pessoas da comunidade na praça da igreja, para conversarmos antes ou depois da missa.

Córrego Falso



46

Com o auxílio de Bete, moradora local e irmã de Zica, as pessoas foram avisadas de que eu estaria lá. No comunicado, a principal frase era: “Me conta a sua história?””, seguida das informações sobre dia, local, horário e uma breve apresentação sobre mim.

O dia estava muito quente, mas o céu... ah, o céu! Que azul bonito. Que sorte a nossa. Tomei um banho gelado, me arrumei, enchi a garrafinha com gelo, coloquei-a na bolsa e ainda peguei um picolé para saborear no caminho. Meu Deus, que calor! Abri o portão, olhei para a rua, entrei no carro, dirigido por Kleyton, já que tinha recebido uma solicitação de Juliana: fotografe! A qual recebi com entusiasmo, realizando filmagens e algumas fotografias. A primeira cena foi da minha própria rua, de onde se vê, no topo, a igreja da Comunidade de Lopes. Mas não era para lá que eu ia. Continuamos.

Na descida, passamos pelo campo (de futebol) dos Lopes, e logo, o morro calçado deu lugar a estrada de terra. A paisagem mudou: surgiam, com frequência, a vista do gado descansando, à sombra, daquele calor. Havia tantos trechos belos que, assim que terminava uma filmagem, pegava o celular novamente para gravar outra. A estrada estava boa, a prefeitura devia ter passado a máquina. Da última vez que estive no Córrego Falso, o trajeto estava repleto de buracos. Mas agora, não. Dava para ir mais rápido. A cada nova placa, pensava nas vidas por trás daqueles nomes, ou talvez, nos nomes por trás daquelas vidas, ou seriam das vidas por trás daqueles lugares?

Chegamos à Comunidade de Branquinhos, identificada como número 5, em vermelho, no mapa de Lacerda (2022). Comentamos, Kleyton e eu, que toda comunidade parece ter uma venda e uma igrejinha. No caso de Branquinhos, havia duas vendas. Brincamos: “a venda de

⁴⁶ Adaptação do mapa de Lacerda (2022). Elaborada pela autora, 2024.

cima e a de baixo”. Lembrei das vezes em que fui à venda de Amadeu Lacerda quando criança. As vendas sempre têm gente: uns tomando pinga ou cerveja, outros buscando um mantimento que acabou. No papelzinho, o dono anota a compra, a ser paga depois. Alguns produtos costumam ficar até empoeirados. Recordo de já ter comprado suco em pozinho na venda. Mas também lembro de, ainda menina, não gostar muito de ir por causa dos homens que ficavam na porta proseando e bebendo.

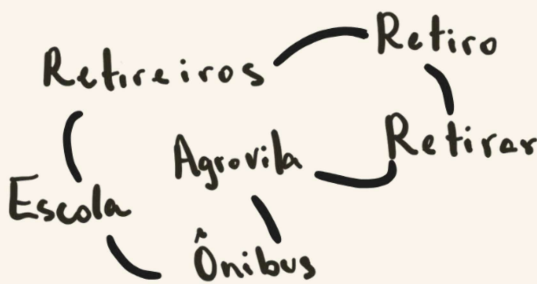
A viagem continuava. Kleyton me mostrou uma lagoa grande que eu nunca tinha visto nesse caminho. Comentou: “Sempre gostei de lagoa. Na casa do Rodrigo tinha uma”. Rodrigo é seu primo, de idade próxima. Curioso que hoje, moramos em um terreno com lagoa. Comecei a reconhecer traços familiares na estrada e quis saber: já estamos chegando no campo? Referindo-me ao campo de futebol da Comunidade de Córrego Falso. Ele respondeu que o campo ficava mais adiante, mas que a igreja estava próxima. E era verdade. O campo é perto da casa do seu Tônico, e por isso não passaríamos por ele. Logo após uma pequena subida, lá estava a igreja e a vila, chamada de Agrovila. Paramos o carro à sombra de um *flamboyant*. Pensei que ali seria um ótimo lugar para me sentar, mas percebi que o sol nos atingiria rapidamente. Então, resolvi sentar em uma mesinha de dama, posicionada à frente da entrada principal da igreja.



⁴⁷ Fotografia do local de escuta e prosa antes da missa, Comunidade de Córrego Falso. Fotografia da autora, 2025.

Depois de descer as minhas coisas: duas cadeiras, garrafinha de água, prancheta e caneta, dei uma volta pelo local, que, até então, era apenas um ponto de passagem para mim. Impressionou-me a beleza da serra alta quase em frente. Observei os arredores: uma casa ao lado da igreja, cachorros agitados com a nossa chegada. Sentei-me em um banco ao lado de Kleyton, contemplando a paisagem e conversando, até que vimos uma senhora subir com seu cachorro os degraus que levam até nós.

[Blindila e Totonho]



48

Não sabia se ela estava apenas de passagem e resolveu nos cumprimentar, ou se já havia sido informada sobre a pesquisa. No momento estávamos Kleyton e eu, e depois Bete. Cumprimentei-a e iniciei uma conversa sobre o calor do dia e o quanto a praça da igreja estava agradável. Ela contou que havia passado o dia em sua chácara, comentou sobre a filha, que mora em Belo

Horizonte, e do neto, que costuma passar as férias com ela. Aproveitei para perguntar: a senhora é daqui? Sempre viveu aqui? Ela respondeu que não: “nasci em Iguatama, mas vivi em Divinópolis até os treze anos”.

Disse que veio para a comunidade quando conheceu o marido, mas que mesmo após o casamento, moraram em vários lugares: “a gente era retireiro, então já ficamos em várias regiões, como Bom Despacho”. Comentei que não sabia exatamente o que significava “retireiro”, e ela explicou: “é o trabalhador que o fazendeiro contrata para cuidar do gado. Quando não tem mais ninguém, a gente cuida da fazenda também”. A palavra retireiro ficou ecoando em minha cabeça, pensei no verbo retirar, questionei-me se teria a ver com retirar leite. Mais tarde, já no carro, comentei com minha sogra, Zica, que estava conosco, e ela explicou que antigamente as fazendas eram chamadas de retiros, e que o retireiro era aquele que trabalhava nesses lugares.

Voltando à conversa com a senhora, ela contou como fixou moradia no Córrego Falso: “nós fomos os primeiros moradores da Agrovila. Meu sogro comentou que o pessoal da comunidade estava correndo atrás de construir casas para quem era daqui, mas teve que sair para procurar trabalho. Eu logo falei: ‘então somos nós! Vamos morar lá.’ E deu certo”. Bete, que estava próxima e nos acompanhava em silêncio, contou mais tarde que “o centro social da

⁴⁸ Imagem abertura do campo com Blindila e Totonho. Elaborado pela autora, 2025.

comunidade administrava as verbas federais, estaduais e municipais que vinham, e do Banco do Brasil, para construir as casas”. Em uma conversa posterior com Glória, outra moradora, irmã de Bete e Zica, soube que foram os próprios moradores que tiveram a ideia e a levaram ao frei, que então orientou sobre as possibilidades das verbas.

Quando questionei se havia estudado em Divinópolis, inicialmente disse que não, mas logo se lembrou: “estudei até a sétima série, no Dona Antônia”. Trata-se de uma escola estadual (Escola Estadual Dona Antônia Valadares) localizada no centro da cidade. Depois, continuou: “depois fiz EJA com meu marido em Ermida. Aí surgiu a possibilidade de continuar, mas como ele não tinha conseguido e teríamos que estudar separados, eu parei”. Quis saber se essa decisão havia sido por causa dele. Ela confirmou: “ele parou também, mas valeu a pena. Ele me ensinou muita coisa. Não me arrependo”. Curiosa, quis saber se ainda escrevia. “Sei ler e escrever, escrevo às vezes”, respondeu. Indaguei então sobre cartas: e cartas? A senhora já escreveu? “Ah, carta não” ela disse.

Percebi que talvez ela estivesse com pouco tempo, então parei com as perguntas. Bete, que havia se juntado à conversa no meio, permanecia mais como ouvinte. Quando chegou, a senhora se dirigiu a ela com bom humor: “oi, Bete! Já estou aqui contando a minha história”. Naquele momento soube que ela até poderia estar de passagem, mas havia recebido o convite e se colocado a falar sobre sua história. Fiquei em silêncio. Bete e ela começaram a comentar sobre o ônibus que já não passa mais na comunidade, exceto uma vez ao dia, bem cedo. Eu mesma já usei esse ônibus, que sai da Comunidade Mata dos Coqueiros e segue até Divinópolis. Começamos a conversar sobre a interrupção da linha, que agora vai apenas até a Comunidade de Branquinhos. Fiquei impressionada: como pode o transporte público abandonar essas pessoas? Quando escrevo, depois de muita luta dos moradores, a empresa de ônibus voltou com o trajeto completo da linha 51.

Depois de um tempo de conversa, ela se despediu, disse que iria se arrumar para a missa. Agradei a abertura e fui até minha prancheta anotar algumas observações, quando me dei conta de que havia esquecido de perguntar seu nome. Como este campo foi conduzido de forma distinta dos anteriores, com a presença de mais pessoas e a expectativa de conversas mais breves, levei comigo uma prancheta com uma tabela simples, que havia preparado previamente, com a orientação de Juliana. Nela, constavam campos para nome, telefone, comunidade de origem, principal atividade, e dois espaços abertos, denominados “escola” e “letra”, a serem preenchidos caso os termos emergissem durante as conversas. Durante o diálogo com a primeira senhora, a prancheta permaneceu sobre a mesa, atrás de nós; nos encontros seguintes, ficou em minhas mãos, embora nem sempre fosse utilizada.

Após a missa, ela se aproximou novamente, agora com o marido, e então soube seu nome: ela se chama **BLINDILA, nascida em outubro de 1964, e ele, ANTÔNIO, conhecido por Totonho, nasceu em setembro de 1959.**

Brinquei, dizendo que havia conversado com sua esposa, e ele então contou sobre a relevância da Agrovila: como foi importante voltar e o quanto é grato por isso. Conversei com ele sobre a escola, que frequentaram juntos, e ele comentou que não estudou muito, mas que Blindila sempre sonhou em morar perto de um ponto de ônibus para que os filhos pudessem estudar. Lembrou que, em um dos lugares em que moraram como retireiros, ela e as crianças precisavam caminhar mais de uma hora até o ponto de ônibus escolar. Comentei que havia dado certo. Ele sorriu e disse: “o ponto é na esquina. Meus filhos estudaram”.

Essa frase reverberou em mim: o desejo de que os filhos estudassem e o transporte como condição material e simbólica para esse percurso. Uma pauta antiga, e ainda tão presente. Quando conversei com Zica, ela relatou as dificuldades de locomoção durante sua trajetória escolar, o que a levou, ainda jovem, a se mudar para a área urbana para continuar os estudos. Anos mais tarde, ao ser questionada sobre qual seria o seu lugar, disse que ela e Luiz optaram por não morar na Comunidade de Lopes, logo após o casamento, justamente para facilitar o acesso dos filhos à escola.



49

Pouco tempo após a saída de Blindila, antes da missa começar, chegou uma senhora acompanhada de sua filha. Bete, me chamou e disse com um sorriso: “agora você vai ter que vir aqui pra cima, porque ela é mais velha”. Peguei minhas coisas e me preparei para sentar ali mesmo, à lateral da igreja. Mas a senhora, Dona Valdimira, preferiu que fôssemos para dentro, e assim nos acomodamos nos bancos da segunda fileira, próximos à porta lateral. A filha

comentou com preocupação: “na última missa, ela passou mal, estamos preocupados de acontecer de novo, foi o calor”. Sentamo-nos lado a lado. Apresentei-me com calma: “muito prazer, meu nome é Júlia, hoje estou aqui na igreja escutando a história das pessoas”. Ela sorriu.

DONA VALDIMIRA, nasceu em fevereiro de 1940. Pergunto se é da comunidade, de Córrego Falso e ela me responde com firmeza: “**sou daqui desde sempre**”. Curiosa,

⁴⁹ Imagem abertura do campo com Dona Valdimira. Elaborado pela autora, 2025.

pergunto sobre seu trabalho, e ela me conta, com simplicidade e firmeza, que já trabalhou com plantação, gado, produção de farinha de mandioca. Brinco que deve ter sido difícil fazer farinha, e sua filha, sentada no banco à frente, vira-se e diz com orgulho: “minha mãe trabalhou ali no ‘Zezinho Mudas’, cuidava de tudo, tinha uma cabeça boa, sabia tudo de cabeça”.

A conversa se aprofunda. Pergunto sobre a escola e ela responde: “fui a escola, a professora era Dona Olívia, mas naquela época o pai dizia que a gente não tinha que estudar, que estudar era pra mandar carta pra namorado”. A filha que nos acompanha com o olhar atento, ri e completa: “mas a letra dela é bonita demais”. Pergunto se há algo guardado com a sua caligrafia. Ela balança a cabeça, como quem procura nas gavetas da memória, e diz que não.

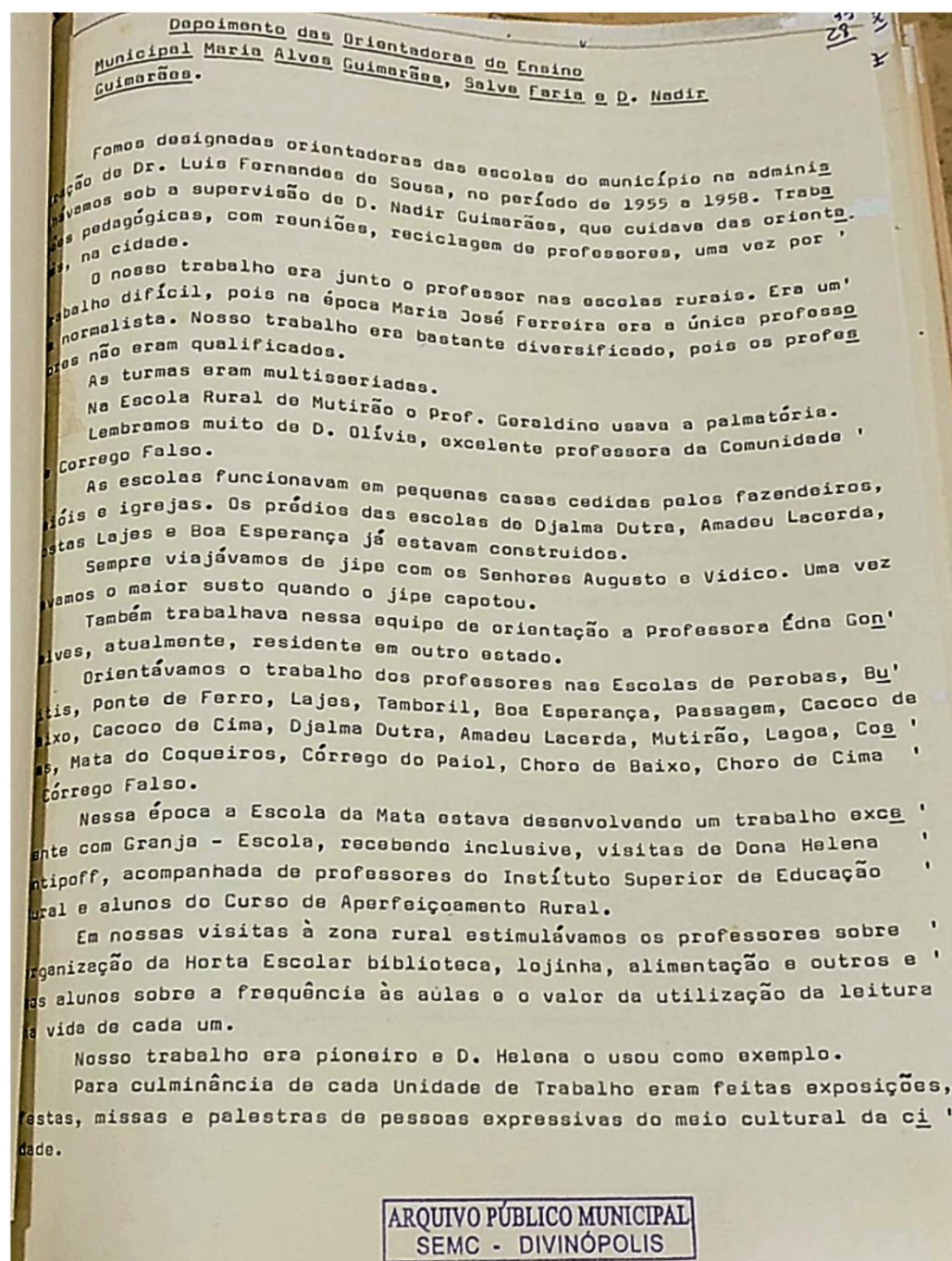
A fala do pai endereçada à filha, mesmo sendo oral, pode deixar marcas. Seja em tom de brincadeira ou de repreensão, a palavra dita, lida ou ouvida pode afetar aquele que se encontra com ela, que se coloca a escutá-la e a dizer sobre ela. Como vimos ao tratar do movimento do significante, uma palavra se encadeia a outra, formando uma cadeia significativa (Lacan, 1998). Algumas permanecem inscritas de modo mais intenso: resistem ao tempo, escapam às tentativas de esquecimento e retornam, mesmo décadas depois, nas dobras do tempo e do espaço ou nos gestos mais cotidianos. O que se diz, mesmo ao acaso (e talvez, ainda mais nele), pode inscrever-se no corpo como uma espécie de carta nunca enviada, mas guardada pelo inconsciente. No caso de Dona Lurdinha, não se trata de elencarmos suas palavras para alcançar uma significação definitiva sobre o que foi, para ela, ouvir a frase do pai, mas, do que foi para esta pesquisa escutá-la. Assim, o estudar que serve para “mandar carta para namorado”, para além das questões de gênero que carrega, me remete às cartas de amor. A escrita e a educação podem envolver pessoas enamoradas, no sentido de serem amadoras de algo ou de um fazer (Masschelein; Simons, 2018).

A menção à professora Dona Olívia não aparece à toa: é evocada como figura marcante, mesmo que brevemente. Curiosamente, seu nome também está registrado nos documentos do Arquivo Público Municipal de Divinópolis, como no depoimento das orientadoras de ensino Salve Faria, Maria Alves Guimarães e Nadir Guimarães, no qual é citada como “excelente professora da Comunidade Córrego Falso”. A coincidência entre a memória afetiva e o documento arquivado reforça a força da lembrança de certos nomes no tecido comunitário, que se entrelaçam ao percurso escolar e às experiências de vida.

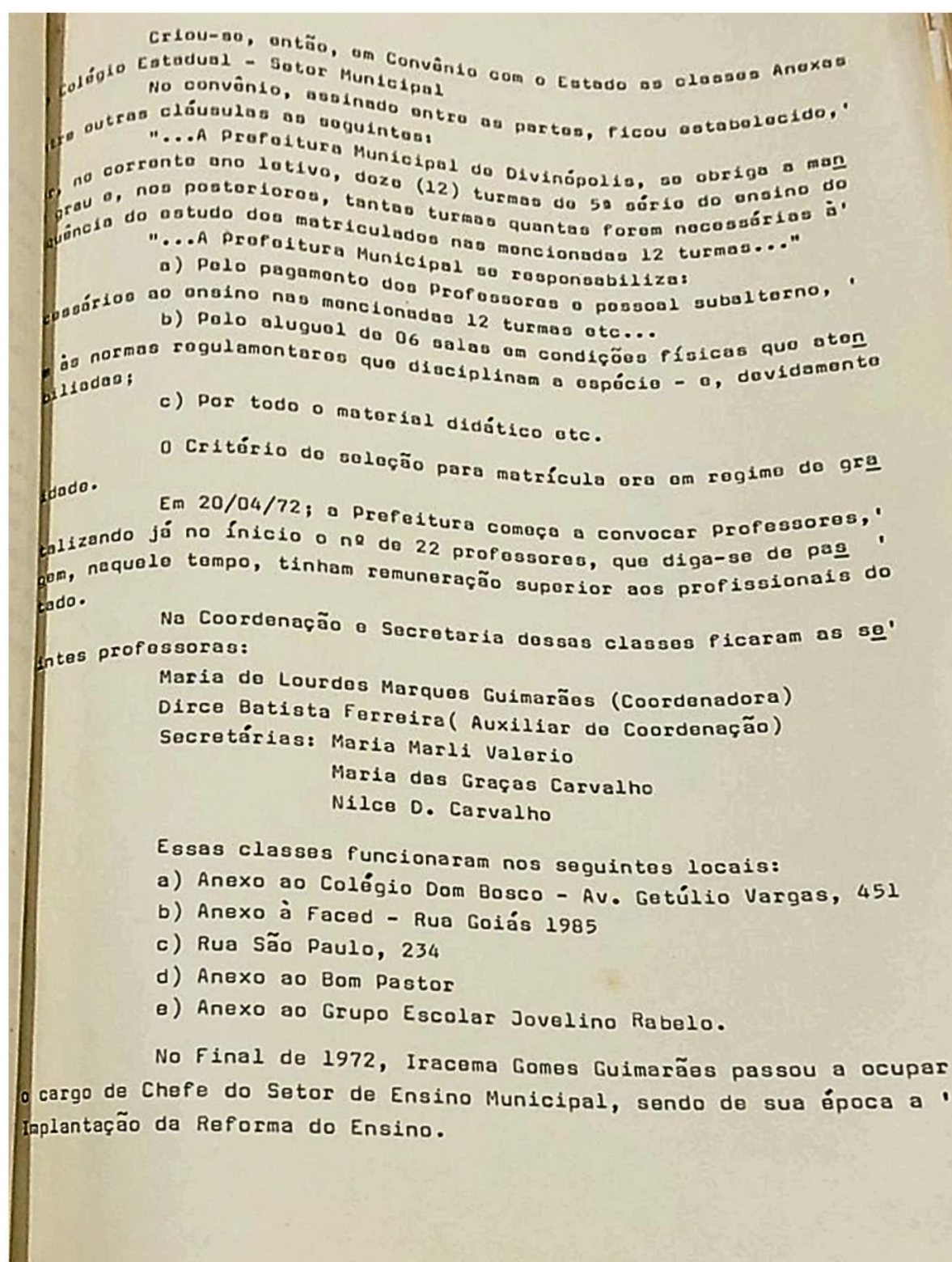
No mesmo depoimento, as orientadoras narram as condições precárias das escolas, muitas vezes instaladas em pequenas casas cedidas por fazendeiros ou em igrejas. Contam também sobre as dificuldades enfrentadas, como o episódio do jipe que capotou durante uma das viagens de visita às comunidades. Por fim, o texto reforça algo que já vínhamos

percebendo nos relatos de campo e nos depoimentos anteriores: o objetivo maior da política educacional na zona rural naquele período era evitar o êxodo rural e possibilitar melhores condições de vida para quem permanecia no campo.

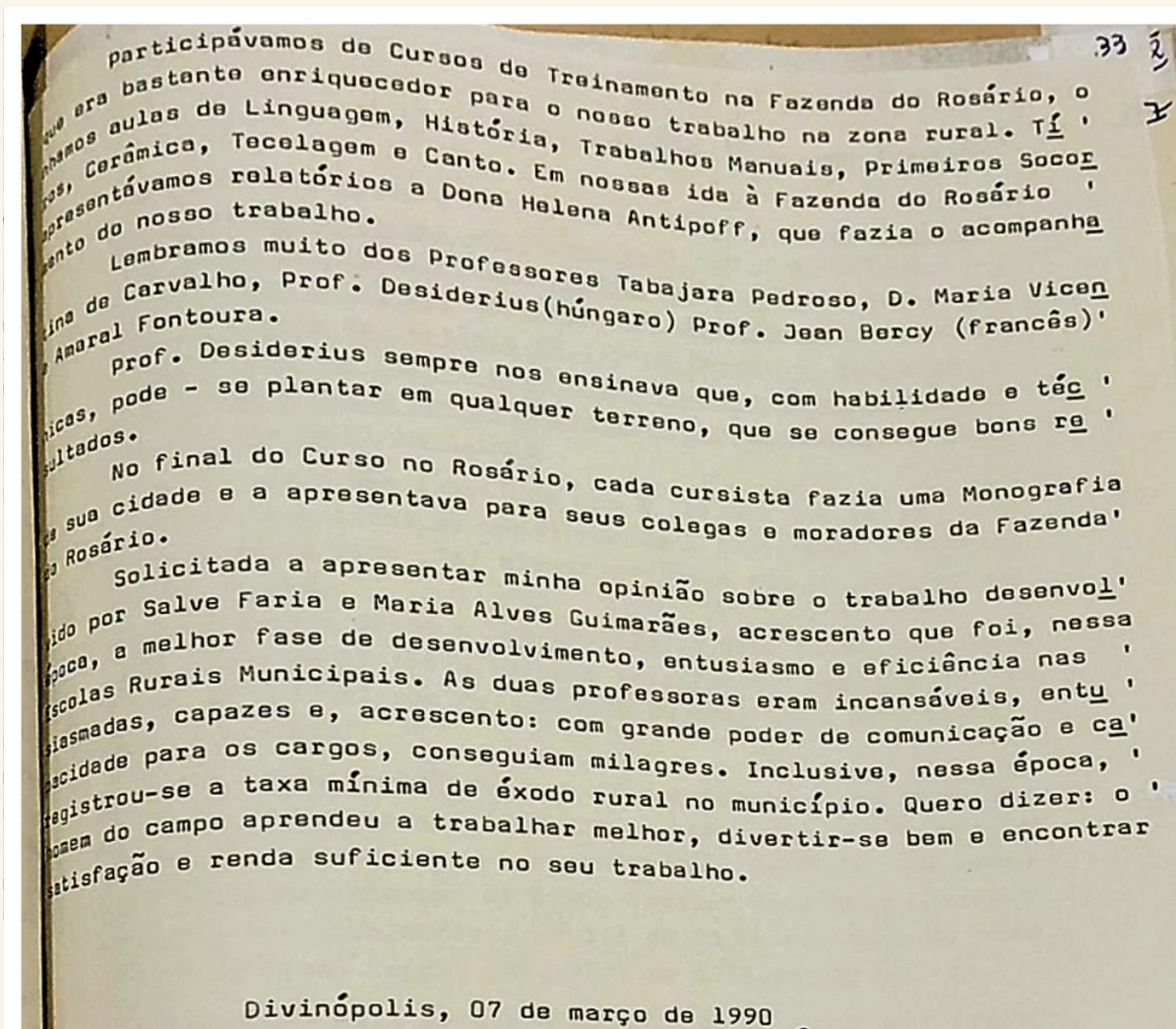
Abaixo insiro o depoimento das orientadoras para consulta.



⁵⁰ Fotografia do documento “Depoimento das Orientadoras do Ensino Municipal Maria Alves Guimarães, Salve Faria e D. Nadir Guimarães”, página 1. Data do registro: 07 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.



⁵¹ Fotografia do documento "Depoimento das Orientadoras do Ensino Municipal Maria Alves Guimarães, Salve Faria e D. Nadir Guimarães", página 2. Data do registro: 07 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.



A filha de Dona Valdimira diz: “conta pra ela dos 4S, mãe!” Valdimira sorri e, com leveza, revela: “ah eu gostava demais de ensinar as meninas, era um projeto, os 4s eram: saúde, sentir, serviço e saber. Eu gostava de ensinar elas a costurar, a fazer as coisas”. Brinco: ah então a senhora era professora! Ela sorri mais uma vez. Valdimira, com seu gesto de ensinar o que sabia, com o corpo, a fala e o cuidado, exerceu o ofício de professora, ainda que fora dos componentes curriculares convencionais. Sua prática educativa foi construída na partilha, na escuta e no fazer com as outras.

Mais tarde, no Arquivo Público Municipal, a lembrança do Clube 4S reapareceu. Buscando registros sobre o tema, encontrei na edição do jornal *A Semana*, ano XXXV, número 27, datado de 9 de julho de 1977, uma reportagem sobre os 25 anos da criação do Clube 4S no

⁵² Fotografia do documento “Depoimento das Orientadoras do Ensino Municipal Maria Alves Guimarães, Salve Faria e D. Nadir Guimarães”, página 3. Data do registro: 07 de março de 1990. Fotografia da autora, 2025. Original encontrasse no Arquivo Municipal de Divinópolis.

Brasil. O texto apresenta o clube como um grupo formado por adolescentes rurais que se organizavam para aprender técnicas racionais de trabalho “no campo e no lar” e que promoviam mudanças nas comunidades onde atuavam. As quatro letras S derivam das palavras “saber, sentir, saúde e servir”, justamente as mesmas que ecoaram na fala de Dona Valdimira.

Segundo o jornal: “junto com seus companheiros de Clube, os jovens discutem e analisam os problemas da comunidade, selecionam aqueles cuja solução está a seu alcance e desenvolvem uma ação com toda a comunidade, no sentido de resolvê-los” (Divinópolis [...], 1977).

A escuta de Dona Valdimira, articulada a esse documento de época, nos permite pensar em como o gesto de ensinar pode ultrapassar a sala de aula, enraizando-se em práticas comunitárias, afetivas, corporais. É a educação viva, possibilitadora de experiências. Aquela que se dá nos encontros, nas hortas, nas linhas de costura, nas marcas do saber vivido.

Divinópolis comemora os 25 anos do Clube 4 S no Brasil

Clube 4S é o nome que recebe o grupo de adolescentes rurais que se organiza para aprender técnicas racionais de trabalho, no campo e no lar, e promove mudanças na comunidade onde se instala.

As 4 letras “S” derivam das palavras chave que definem a preocupação para se tornar um adulto realizado — saber, sentir, saúde e servir. O Clube desenvolve um programa de atividades baseado em três pontos fundamentais:

- a) — O futuro individual, objetivando a vida profissional.
- b) — O futuro da comunidade, procurando torná-la um local de vida agradável e próspera.
- c) — recreação, com vistas ao desenvolvimento sócio-cultural e associativo.

Assim é que o sócio do Clube desenvolve sempre uma atividade de aprendizado individual, dentro do princípio de “aprender — fazendo”, seja através de trabalhos agrícolas, seja criando animais, melhorando os aspectos sanitários, alimentares ou habitacionais de seus lares. Pode ser também um aprendizado para torna-se um profissional qualificado: marcenaria, carpintaria, construção, eletricidade ou qualquer outro ramo profissional em que haja interesse e possibilidades de aprendizagem no local.

Junto com seus companheiros de Clube, os jovens discutem e analisam os problemas da comunidade, selecionam aqueles cuja solução está a seu alcance e desenvolvem uma ação com toda a comunidade, no sentido de resolvê-los. Tais ações tem assumido a forma de campanhas sanitárias, construção de escola, reparo de estradas e muitas outras.

E organizam, simultaneamente, atividades recreativas que concorram para o bom aproveitamento das horas de lazer e para o reforço da interação do grupo.

Esse conjunto de atividades desenvolve o espírito de iniciativa, a criatividade, a cooperação, as qualidades de liderança e ação comunitária. Os recursos para todas essas atividades provêm dos próprios pais ou da comunidade, através de festas, quermesses, leilões e outras atividades semelhantes, promovidas pelos Clubes.

Atualmente existem no Brasil 6.500 Clubes 4S.

E Divinópolis congrega um total de 393 jovens rurais que participam do movimento de Clubes 4S do Brasil.

⁵³ Recorte do jornal *A Semana* sobre o Clube 4S. Cf. Divinópolis [...], 1977.

Vejo no relógio da parede que o horário da missa se aproxima. A igreja, antes vazia, agora está cheia. Anoto algumas palavras e coloco de lado a prancheta, aguardando o início da celebração. A missa começou e era especial: tratava-se da despedida do padre, que seria transferido. Durante a celebração, meu olhar fixava-se repetidamente nos dois quadros entre a imagem de Jesus crucificado na parede. Soube que foram pintados por Nilton, artista plástico e professor, filho de seu Tônico, um dos sujeitos escreventes dessa pesquisa. Nas telas, embora figurassem cenas religiosas (Maria segurando Jesus, Jesus caminhando), os elementos visuais pertenciam à paisagem do Córrego Falso. Os moradores, as árvores, os animais, os traços do lugar estavam ali. Aquilo me chamou. Aquilo que é tido como sagrado entrelaçado ao vivido. Assim como os dois se juntam nas atividades sociais e formativas.



⁵⁴ Fotografia do interior da Capela do Senhor Bom Jesus, na Comunidade de Córrego Falso, Divinópolis/MG. Arquivo pessoal da autora, 2025.

Ao final da missa, no momento dos avisos, Bete mencionou minha presença. Levantei a mão para me apresentar. Ela avisou que havia cadeiras do lado de fora para quem desejasse conversar comigo e assim, saímos todos da igreja.

[*Maria Nazaré*]

Na porta, avisto **Maria Nazaré, de 81 anos.**

Convido-a para nos sentarmos em um banco da praça, sob o poste de luz. Caminhamos devagar, braços entrelaçados.

55

Ela prefere não se sentar, “o joelho dói”, diz. Pergunto se é dali mesmo. Ela responde que mora no Córrego Falso, mas nasceu na **Mata dos Coqueiros**, comunidade vizinha, representada com o número 3 em preto no mapa de Lacerda (2022). Quando pergunto o que fazia, ela responde: “mexia com gado e com costura”. Indago-a sobre a escola. “Sim, estudei aqui no Córrego Falso, com a Dona Olívia”. Mais uma vez, o nome da professora ressurge. A conversa é breve, mais próxima de uma entrevista. Suas respostas são curtas. Pergunto se gostaria de me contar algo que eu não tenha perguntado. “Não”, responde. Agradeço, e logo após, chegam Blindila e Totonho, já apresentados anteriormente. Quando eles se despedem, olho ao redor e percebo pequenos grupos em prosa. Aproximo-me de um deles e brinco: “posso entrar na conversa?” Todos me recebem com alegria.

Tratava-se de Cleiton, Rosara, Gerci, Odaísa e Silvia. Um grupo diverso em idade, mas entrelaçado por laços familiares e afetivos. Comento com eles que estou escutando histórias e pergunto se todos moram no

[*Cleiton, Gerci, Odaísa, Silvia e Rosara*]



Córrego Falso. Cleiton e Rosara, mais jovens, dizem que já moraram ali, mas hoje vivem na cidade. Brinco: ah, gente, a roça é boa demais! Eles riem. Conto que sou da cidade, mas agora moro nos Lopes e que não penso mais em voltar. Rosara comenta: “olha Cleiton”, e pergunto se não têm vontade de retornar. “Ah, voltar não”, responde. Gerci intervém: “o pai dele morreu tem um mês, esposo dessa aqui, a Odaísa. Todo fim de semana eles vêm para cá”. A conversa se entranha pelas relações familiares, pelo luto recente e pelo vínculo que permanece. Comento: então vocês continuam próximos da comunidade e da mãe.

⁵⁵ Imagem abertura do campo com Maria Nazaré. Elaborado pela autora, 2025.

Gerci emenda: “tenho parentes no Tietê”, bairro que comentei anteriormente ter crescido e “você disse que tem família no Orion, eu também”. Algo de familiar se instaura. Então já somos todos conhecidos, digo. Ele conta que é aposentado, foi caminhoneiro, mas ainda trabalha quando pode. “Ajudo numa roça aqui pra baixo, vou três, quatro vezes na semana, os dias que dá... Eu moro com a Silvia, olha para você vê a história”. Silvia, ao lado, sorri. “A gente já se conhecia aqui da comunidade. Eu me casei, ela também. Ela foi morar em Divinópolis com o marido. O marido dela morreu tem 14 anos, e a minha esposa 2 anos, a gente se reencontrou e deu certo, ficamos juntos”. Brinco: e o senhor a trouxe de volta de mudança e tudo? Ela responde rindo: “até que não... ele já tinha as coisas dele, não tinha como trazer as minhas também. O apartamento na cidade continua montado”.

Pergunto se estudaram. Gerci conta: “estudei aqui no Córrego Falso, com a Dona Olívia”. Novamente, o nome da professora. “Só estudei até o 3º ano, mas todo mundo fala que minha cabeça é um computador”. Odaisa, sua irmã, responde: “a minha professora foi a Zica”. Olha só, digo. “Ela era uma ótima professora”, completa. Brinco: ó não precisa elogiar só porque ela é minha sogra, não! Todos riem. “Ela era boa mesmo”, confirma.

Silvia, por sua vez, morava na Cachoeirinha e estudou em uma escola no bairro Xavante, que, à época, era conhecido como “Cemitério dos Vivos”. Reajo em tom de brincadeira: “meu Deus!”, e a turma ri. O nome, de fato, me impressionou. Na visita ao Arquivo Público, senti-me compelida a buscar por ele. Alguns registros ajudam a iluminar essa nomeação carregada de sentidos.

No livro organizado por Catão, Pires e Corgozinho (2015), encontrei diferentes versões: uma delas narra a chegada de leprosos ao Arraial do Espírito Santo (atual Divinópolis), no início do século XX, que, impedidos de entrar na cidade, foram isolados nas margens, e muitos, conta-se, chegaram a ser enterrados vivos. Outra versão relaciona o nome ao surto de gripe espanhola, quando doentes eram levados àquela região para morrer, alguns ainda com vida. Há mais uma explicação: o próprio local da Cachoeirinha, onde Silvia cresceu, era considerado distante e de difícil acesso, o que levava os moradores de regiões mais centrais a dizerem que ali se vivia num “cemitério dos vivos”.

Já Lázaro Barreto (1992) apresenta outra possibilidade: a de que o nome se relacione à presença ancestral dos candidês, povos originários que habitavam a região. A memória do nome, portanto, atravessa o tempo, revelando uma geografia marcada por palavras, onde vida e morte se entrelaçam em uma só expressão.

Silvia continua narrando suas histórias: “a gente ia a pé, não tinha a rodovia”. Trata-se da BR 494, a mesma que me levava todos os dias para a escola em Nova Serrana. “Era só o

trilhozinho no mato mesmo”, conta. “E a escola era na baixada, perto do Cemitério Parque da Serra”. Pergunto se não havia escola na Cachoeirinha. Ela responde: “tinha, mas não sei porque a gente ia era na de lá.” Gerci completa: “você tem que conversar com ela, ela tem muita história”. Silvia brinca: “a gente gostava de comer mandioca com açúcar. Já comeu?” Pergunto se a mandioca é cozida. “A mandioca cozida, é uma delícia!” Rimos. Cleiton diz que deve ser doce. Agora vou pensar nisso sempre que cozinhar mandioca, digo. “Na próxima vez que fizer, vai lembrar”, responde Gerci. Finalizo a conversa, com a sensação de encontro. Quantos sorrisos, quanta alegria.



Quando vejo uma fotografia tirada de longe por Kleyton, sem que vissemos, rememoro a alegria de poder estar com as pessoas. O gesto de sentar-se ao lado, perguntar, rir junto, catar e acolher o que se conta, reinstaura a possibilidade de um saber da experiência (Larrosa, 2002).

⁵⁶ Fotografia de campo na praça da Capela do Senhor Bom Jesus, Comunidade de Córrego Falso. Arquivo pessoal da autora, 2025.

Saber que não está apenas nos arquivos oficiais, mas na vivência daqueles que, como Gerci, Silvia, Valdimira ou Totonho, narram com o corpo.

Encerro agradecendo a Bete pela divulgação, e levando minhas duas cadeirinhas e prancheta para o carro. O caminho de volta é diferente pois já estava noite. Novamente a palavra retireiro volta minha mente. Ao final do dia, ao me retirar, levo junto os traços que a própria escuta inscreveu. Naquele dia, assim como nos momentos que tive na casa das pessoas, me senti fazendo-me pesquisadora, daquelas que se diverte enquanto pesquisa.

Ao narrar o campo, não apenas o conteúdo é transmitido, mas também a forma de escutar e escrever. Algo ressoa, como coloca Cleyton Andrade (2023). Escrever esses encontros, portanto, é continuar escutando-os, numa travessia que não se encerra no momento da entrevista ou da conversa. Trata-se de uma escrita que carrega hesitações, calor, poeira, afetos e que, por isso, é também um modo de estar com o outro.

2.4 Linguagem: uma linda viagem

Algumas palavras não passam. Ficam. Marcam. Mesmo quando ditas de passagem, mesmo quando parecem bobas ou desimportantes. Às vezes, décadas depois, ainda estão ali, como uma pedra pequena no sapato ou um bilhete esquecido no fundo da gaveta. Lembro-me da primeira vez que procurei a palavra *inscrição*, a partir da orientação de Juliana. Lacan no Seminário 18, coloca:

Ora, o que acabo de dizer só é assinalado na história, e a partir do aparecimento da escrita, a qual nunca é simples *inscrição*, nem mesmo nas aparências do que se promove do audiovisual. A escrita, desde suas origens até suas mais recentes transformações técnicas, nunca passa de algo que se articula como ossos cuja carne seria a linguagem (Lacan, 2005a, p.139).

Gravar, assentar em um registro, marcar, sempre em algo, alguém. Não é uma escrita formal, com começo, meio e fim, mas uma palavra que se gruda ao corpo, que se faz rasura, mesmo sem tinta ou papel. A *inscrição*, assim, não é o que se escreve com a mão, é o que se escreve **na** mão. É o que se escreve no jeito de sentar, de falar, de evitar o papel. É uma palavra que virou carne, e que segue ali, mesmo que não se fale mais dela. Um traço que funda o sujeito. Um gesto, uma fala, um olhar, que escreve algo do lado de dentro. Dá para imaginar? Lacan (2005a) não fala da escrita como registro apenas, mas como corte. O que me remete a Annie

Ernaux (2023) com sua escrita como faca. Algo que separa o antes e o depois, que estrutura o sujeito não como unidade, mas como falta, pergunta.

Talvez caiba abrir um parêntese para registrar aqui um movimento pessoal sobre como **a linguagem** me **toca**. A monografia já evidenciava meu pensamento de que precisamos contar, narrar e nomear. As leituras psicanalíticas enfatizaram a ideia de que “as coisas do mundo humano pertencem a um universo estruturado em palavras” (Jorge, 2022, p.18), levando-me a refletir não apenas sobre a palavra como um elemento externo, mas também interno.

Em novembro de 2023, Toninho, integrante do grupo GhEnTE, convidou-nos para assistir *A uva e o vinho* do grupo Os Contadores de Histórias, do qual ele faz parte em Juiz de Fora/MG. Já no convite havia o trecho de Galeano (2002): “se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é”. Pude, assim, inicialmente ler as palavras e, depois, ouvi-las naquele teatro pelas vozes dos contadores. Recordei que as palavras contam a experiência do fazer e, por vezes, nos contam também. Nas conhecidas notas sobre a experiência, Jorge Larrosa (2002, p.21) diz que

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Se a uva é feita de vinho, nós somos feitos de palavras. Juliana (Dias, 2019, p.121) escreveu a frase dita por Sara: “quem faz os lugares são as pessoas”. E talvez possamos, em composição com Galeano, dizer que quem faz as pessoas são as palavras e, com Larrosa, que vivemos como palavra, somos palavra. A língua e a linguagem não são como ferramentas; não as pegamos e fazemos delas uso. Somos seres de linguagem, existimos na palavra.

Ainda antes de sermos, preexiste a nós um mundo. Somos seres embebidos pela cultura, habitado por aqueles que nos transmitem a linguagem e o cuidado; investem-nos de afeto e desejo. Ganhamos o nome próprio, o nome das coisas, um lugar no Outro e no mundo, e pagamos, tal como aponta Lacan, com uma libra de carne. Os dentes que nos mordem são a linguagem, que nomeia e limita um mundo de afetos e perturbações (De Oliveira; Vieira; 2018, p.161).

Ao nascermos, chegamos a um mundo existente e socialmente organizado. Somos herdeiros de tudo o que nossos ancestrais, familiares ou não, nos deixaram. Antes mesmo do momento do nascimento, carregamos um nome que nos é dado; o discurso dos nossos

cuidadores, como aponta Dunker (2020, p.214), estabelece o “letramento primário do corpo infantil”. A linguagem não se aprende como uma ferramenta que se domina. Ela nos “morde”, como coloca De Oliveira e Vieira (2018). Ela nos habita, nos inscreve, como a água que sulca a terra sem pedir licença.

Enquanto fazia o levantamento bibliográfico, apresentado na seção “Movência: letra e escrita nas pesquisas” do capítulo “Abre-se uma janela”, diversos trabalhos estavam relacionados à noção de letramento (Barella, 2007; Benício, 2007; Giane Silva, 2009; Macedo, 2003; Melo, 2006; Monteiro; Saliés, 2006; Reis, 2009). Magda Soares, educadora e linguista brasileira, parte do percurso etimológico da palavra para definir o que é letramento. Segundo ela, a palavra “letramento”, em português, tem origem no termo inglês “*literacy*”, derivado do latim “*litera*”, que significa “letra” (Soares, 2009). “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p.18). Para Soares (2009, p.18), essas consequências afetam os âmbitos “sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”. Mas se estamos interessados nas palavras, o que é ler e escrever? O que é ensinar a ler e a escrever?

Voltemos a Luiz. Sua letra não está apenas no papel, mas também no gesto inventivo com que criava ferramentas para a horta. Nessa perspectiva, se a etimologia da palavra *letramento* remonta à *letra*, então o letramento se encontra com as invenções que Luiz fazia no campo. Ler e escrever, aqui, se aproximam do ato de criar: o gesto de construir algo com as mãos, com o corpo e com a escuta do que é preciso naquele instante. A palavra *ensino* me faz pensar em algo que se passa adiante, como o professor que professa, que coloca em circulação palavras, gestos e saberes. Assim, ensinar a ler e escrever, a partir dessa ideia de letra, poderia ser entendido como a transmissão de um gesto, ou mesmo como a coragem da invenção.

Assumo que aqui também estou inventando sentidos. Releio os autores e arrisco outras costuras. O conceito de letramento, em meu texto, ganha asas. Algumas palavras permanecem, outras voam, mas com elas algo se faz. O mesmo acontece com Dunker (2020, p.210) que fala sobre o “letramento primário”, referindo-se a “uma noção de letra que existe para a criança antes mesmo de ela ser capaz de falar. A escrita é primeira”. Isso está relacionado ao primeiro contato da criança com a linguagem e o mundo simbólico, anterior ao processo formal de alfabetização. Já a entrada no discurso alfabético, para ele, constitui um “letramento secundário”, que envolve o aprendizado formal da escrita e a participação nas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita (Dunker, 2020). É interessante percebermos essas diferenciações, como vimos com Val, ler e escrever não são sinônimos de alfabetização.

Quero destacar que o letramento não é exclusividade da infância. A aprendizagem da letra alfabética, da caligrafia, pode gerar mudanças, seja em qual fase ocorra sua aprendizagem. A letra pode chegar mais tarde e, ainda assim, produzir efeitos. Aprender a escrever, seja com o lápis ou com a enxada, é sempre um modo de se colocar no mundo. A leitura e escrita não se limitam à sala de aula, e o letramento não se restringe aos currículos escolarizados, como coloca Street (2014).

Soares (2009) faz uma distinção entre letramento e alfabetização. Para ela, uma pessoa pode não saber ler ou escrever, e ainda assim ser, de certa forma, letrada. O que define o letramento, nesse caso, não é a habilidade técnica de escrever palavras, mas o envolvimento com práticas sociais da linguagem (Soares, 2009). O adulto que dita uma carta, a criança que folheia livros antes de saber ler, o idoso que pede ao neto para ler uma receita. Todos estão imersos no universo do letramento. O sujeito letrado assim, é aquele que se coloca no mundo das letras alfabéticas (Soares, 2009).

Para nós, na pesquisa que aqui se coloca, um sujeito é letrado por ser permeado de letras: internas e externas, conscientes e inconscientes. Ele escreve seja com lápis ou com enxada, ele é inscrito pelas palavras que o lavram; pela letra que marca, que escapa, que rasura. Letra que pode vir escrita no caderno, mas também entalhada na madeira, bordada no pano ou falada ao pé da árvore.

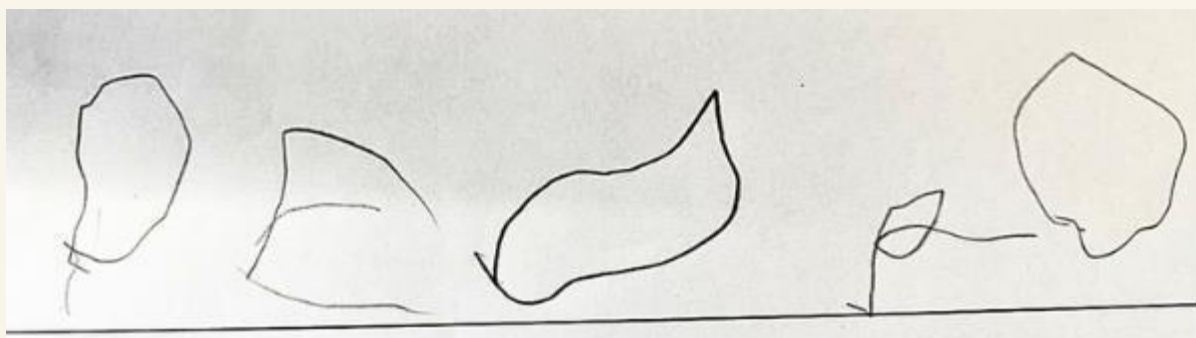
Há, assim, uma experiência no mundo das letras por parte de quem não foi alfabetizado. Afinal, se somos constituídos por palavras, o universo das letras transcende aqueles que sabem ler e escrever no sentido acadêmico e escolar, abrangendo experiências que envolvem a marca, a presença e o traço (Lacan, 2005a). Assim, para além da leitura formal, o encontro com a letra é também um encontro com uma presença que deixa marcas. A partir das interseções entre Linguística, Psicanálise e Educação, observamos como as letras se fazem presentes tanto no texto quanto na escrita alfabética, mas também se expandem para além desses limites, refletindo marcas que o sujeito experimenta em sua relação com a linguagem e o Outro.



Quando vamos crescendo, aprendemos as letras alfabéticas, em grande maioria nas instituições escolares e pré-escolares. Nos dizem qual é a letra do nosso nome. Essa mesma palavra que nos designa antes mesmo de nascermos ganha som à medida que vamos vivendo e forma, podendo ser vista quando aprendemos a ler e a escrever o alfabeto. Meu

sobrinho/afilhado iniciou sua entrada no mundo das letras alfabéticas. Na escola, ele foi apresentado à letra de seu nome, e agora, ao ver o “P”, ele sabe que é de “Pedro”.

A letra de seu nome, repito internamente. O nome próprio nos parece importante, como relacionado a um discurso em que o sujeito é inserido. Lacan (1998, p.498) dizia que “também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio”.



57

A escrita do nome próprio é um passo importante na aquisição da linguagem escrita e na constituição do sujeito (Dunker, 2020; Silva; Santiago, 2010). As letras do nome são frequentemente as primeiras a surgir na escrita da criança, como observado por Bosco (2005) em sua tese de doutorado. Esse processo marca a entrada da criança (e não apenas, considerando também as pessoas que aprendem a escrever na vida adulta) no discurso alfabético e estabelece sua relação com a escrita do Outro.

A letra do nome próprio, nesse contexto, não é simplesmente uma representação gráfica, nem apenas uma inscrição significante. Ela marca a permanência do sujeito na estrutura simbólica, ao mesmo tempo em que tenta assinalar o Real do sujeito, a singularidade que escapa à significação completa (Lacan, 2005a). “Nomear alguma coisa é um apelo” (Lacan, 2005a, p.137). Apelo de quê? Poderíamos nos perguntar. “O nome é aquilo que chama”; “é aquilo que chama a falar” (Lacan, 2005a, p.160). Se pensarmos na palavra “chama”, podemos puxar a imagem da chama do fogo, como a utilizada por Laura para apagar a tinta da caneta que escreveu “escola”, ou da chama que ilumina e projeta sombras, criando imagens no interior da caverna (Platão, 2000). Assim, ao aprender a reconhecer a letra de seu nome, como fez meu sobrinho, o sujeito começa a se localizar simbolicamente, dentro e fora da caverna.

⁵⁷ Primeiras escritas do nome próprio de Pedro. Fotografia de Jussara. Imagem enviada para a autora, 2024.

Dunker (2020), ao retomar a passagem de *O estádio do espelho como formador da função do eu* de Lacan (1998), momento no qual a criança começa a se reconhecer na imagem refletida no espelho, como um corpo que lhe é próprio, e não é mais apenas fragmentado, como quando via apenas seus pés ou suas mãos, dizendo: “esse aí sou eu”, ou “eu sou isso que está aí” – destaca a associação entre esse reconhecimento e a escrita do nome próprio. O “estádio do espelho” marca a entrada do sujeito no registro simbólico, e Dunker (2020) argumenta que, de maneira correlata, ao ser confrontada com seu nome próprio, a criança também passa a se identificar com ele, dizendo: “isso sou eu”, mas questionando-se: **“em qual parte desse conjunto de letras eu estou?”**

Assim como vamos aprendendo que aquilo que vemos no espelho é a nossa imagem, ao escrever nosso nome, transitamos entre a fala e a escuta, a leitura e a escrita. O nome, ao ser traçado, sai do corpo e retorna a ele, agora como um escrito, por meio do gesto de escrever e do olhar lançado às letras desenhadas no papel. “Esse é o seu nome”, nos dizem. Lembro-me de uma cena registrada em minha monografia, em que essa questão se fez presente. O professor de Artes, Nilton, após realizar uma atividade com seus pequenos estudantes, pendurou os trabalhos no varal da sala e destacou a importância de escrever o nome na folha (Gonzaga, 2019). Havia ali, portanto, não apenas um gesto artístico singular, mas também a inscrição de um nome, que designa, desenha e posiciona o sujeito. O sujeito é identificado por seu nome, mas também por sua caligrafia única, por sua assinatura (Pinheiro, 2018; Sennett, 2013). As letras que compõem o nome podem ser compreendidas como um modo de fazer, como os traços característicos de um artista que reconhecemos mesmo sem ler os dados. Assim também era meu pai, que, como pedreiro, tinha um modo próprio de levantar casas. Havia traço. Havia estilo. Havia assinatura.

Ao morrermos, deixamos um mundo existente e socialmente organizado. Como o pai na terceira margem do rio de Guimarães Rosa (2019b, p. 39), que “nunca falou mais palavra, com pessoa alguma”. Deixamos a fala, a resposta, a letra, a vida. Podemos nunca falar mais palavra com pessoa alguma, mas nossas marcas, assim como as que recebemos ao nascermos, continuam falando e escrevendo, transmitindo algo a alguém (Rosa, 2019b).

Aos poucos, nessa junção de ciência-poesia, vou contando um pouco do caminho entre o corpo da letra e o corpo do sujeito pelo gesto da escrita. Vieira (2018, p.156) observa que “tal como o elétron no acelerador de partículas (ou energia, ou matéria, dependendo da posição do observador), a letra tanto se apresenta como sulco que define e estipula - traço - quanto vida que vibra - corda, como de um instrumento musical -, produzindo ressonância”. Essa aposta me parece bela: conceber a letra como traço, corda e vida, que, tal como a experiência, nos afeta

internamente e nos coloca para fora, em ato, fazendo ressoar (Sennett, 2013; Vieira, 2018). Assim como quando utilizamos um martelo estamos afetando a nossa mão, colocando-a em uma posição adequada, aplicando uma pressão determinada, afetando tanto o corpo e a mente quanto o martelo, o prego e a parede.

Como lhe disse, através de Gonzaguinha (Júnior, 1982), no movimento de abertura, somos as marcas de outras pessoas e lugares. Enquanto escrevo, a leitura do conceito de experiência de Jorge Larrosa (2012, 2018, 2020) e Richard Sennett (2013) retorna, marca meu corpo e, ao tocar as letras, surge nesses espaços antes vazios. Foram esses dois autores que me levaram à imagem do martelo, ferramenta que por vezes utilizo. Hoje, chegam e compartilham espaço com a letra, mesmo que os dois não tenham escrito sobre ela.

"Ouço uma frase de araquã: ên-ên? qo-hô!
ahê han? hum...

Não tive preparatório em linguagem de
araguã.

Caligrafei seu nome assim  Mas pode
uma palavra chegar à perfeição de se tornar um
pássaro?

Antigamente podia.

As letras aceitavam pássaros.

As árvores serviam de alfabeto para os Gregos.

A letra mais bonita era a  (palmeira).

Garatujei meus pássaros até a última natureza.

Notei que descobrir novos lados de uma
palavra era o mesmo que descobrir novos lados
do Ser.

As paisagens comiam no meu olho."

Manoel de Barros, Caderno de apontamentos,
em Poesia Completa.

3 O CAMINHO DA LETRA NO ENSINO DE LACAN ⁵⁸

Durante essa escrita, já lhe falei sobre alguns textos de Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a) e as diferentes maneiras como ele trabalhou o conceito de letra, mas agora podemos nos sentar e aprofundar. Neste capítulo, seguimos os traços do conceito de letra no ensino de Lacan, acompanhando seus desvios, deslizamentos e reinvenções ao longo do tempo. Do significante à borda do real, a letra aparece ora como carta endereçada que voa, ora como resto descartado ou como litoral entre saber e gozo (Lacan, 1998, 2003b). Entre a leitura dessas obras e os relatos do campo, o capítulo costura teoria e vida, escuta e invenção, buscando encontrar o caminho da letra.

Seguir os caminhos da letra no ensino de Jacques Lacan é embarcar numa trilha sinuosa, uma vez que a abordagem da letra sofre desdobramentos ao longo do percurso de quase trinta anos de seus Seminários. A letra não se reduz, nem se equivale, à inscrição manuscrita ou impressa sobre uma folha ou superfície (Porto, 2018, p.27).

Como já avisa Porto (2018), seguir os caminhos da letra lacaniana é uma viagem sinuosa. Embora a letra não se equipare ao manuscrito, questiono-me sobre o motivo dessa escolha. Por que Lacan optou por discorrer sobre a letra? A noção de letra material como a alfabética, ensinada em ambientes, em sua maioria escolares, e presente nos códigos de socialização e nas intervenções humanas, existe há séculos. Mais do que isso, como caminho de pesquisa, pergunta-se: o que implica a escolha da denominação “letra”? Como podemos compreender a letra material, escrita em um suporte, em relação à letra imaterial escrita no/pelo sujeito? Juntos vamos em busca da construção dessas respostas. Ao longo deste percurso, buscarei compartilhar o modo como a letra marca esta escrita, passando pelas leituras lacanianas para, a partir delas, deixar ressoar outras possibilidades de leitura e escuta.

Estudando os textos de Lacan sobre e com a letra, como “A carta roubada” de 1955 e “O seminário sobre ‘A carta roubada’” de 1956 (com acréscimo do autor em 1966); “A instância da letra ou o inconsciente desde Freud” de 1957, e “*Lituraterra*”, bem como “Lição sobre *Lituraterra*”, datados de 1971; juntamente com trabalhos de pesquisadores da

⁵⁸ A imagem que abre este capítulo, localizada na página anterior, é uma composição elaborada em 2025, a partir de uma fotografia pessoal de raízes de uma árvore sobre e entre a terra. Sobre ela, inscrevi, com minha caligrafia, o trecho XXIV do poema “Caderno de apontamentos”, de Manoel de Barros (2010).

contemporaneidade sobre o conceito⁵⁹, uma série de associações e chaves de compreensão da letra apareceram. Tais como: letra e significante; letra e inconsciente; letra e escrita; letra e gozo; letra e topologia, e letra litoral. Porto (2018) separa o uso da letra em três categorias:

letra carta	suporte material de uma mensagem estrutura localizada do significante → materialidade → presença-ausência	Seminário sobre A carta roubada A instância da letra ou a razão desde Freud
letra lixo	objeto dejetivo resto da operação significante → cai como resto	Seminário sobre A carta roubada
letra litoral	objeto a	Lituraterra

60

O livro *Escritos*, de Lacan (1998), foi publicado originalmente em 1966 na França, e, ao contrário dos Seminários, marcados pela oralidade e pela posterior publicação das transcrições, recebe esse nome por reunir textos redigidos por ele mesmo. No Seminário 18, na lição intitulada “O escrito e a verdade”, de 17 de fevereiro de 1971, Lacan (2005a, p.57) afirma: “podemos escrever uma porção de coisas, portanto, sem que isso chegue a nenhum ouvido. Mas está escrito. Foi por isso mesmo, aliás, que dei a meus *Escritos* esse nome”. Seus *Escritos* são, assim, uma “tentativa de escrito” (Lacan, 2005a, p.57).

A leitura de Lacan exige implicação. É fácil repetir o que logo salta aos olhos: sua dificuldade. No entanto, sua escrita não é difícil por acaso. Parece-me que sua forma de escrever prolonga, na linguagem, o próprio modo de pensar. Sua teoria da escrita e da letra não está apenas no conteúdo das palavras, mas também em seu estilo. Lacan nos convoca, o tempo todo, à presença do inalcançável, à leitura do ilegível. Seus textos não seguem a lógica da transposição didática, comum em materiais acadêmicos, técnicos ou escolares. Ao contrário,

⁵⁹ Para um aprofundamento sobre a letra no ensino e na teoria de Jacques Lacan, destaco as pesquisas mencionados durante a seção “Movência: letra e escrita nas pesquisas” e o trabalho de Bruna Guaraná (2020, 2021). Para uma leitura do conceito de letra lacaniano pensado junto à Educação, aponto a leitura de Dunker, 2020.

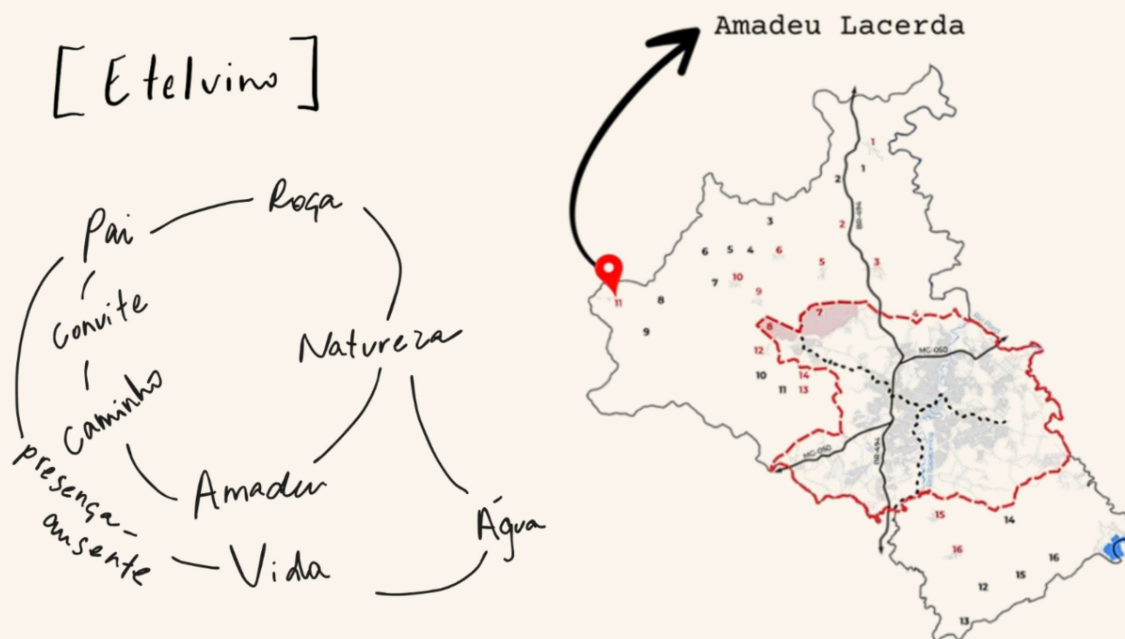
⁶⁰ Indicativo das abordagens sobre a letra em Lacan. Elaborada pela autora em 2024, a partir da leitura de Porto (2018).

ele transmite a complexidade do inconsciente por meio de suas próprias associações, deslocamentos e torções. Ele mesmo revela:

Esses *Escritos*, é bem sabido que eles não se lêem facilmente. Posso lhes fazer uma pequena confissão autobiográfica – é muito precisamente o que eu pensava. Eu pensava, e talvez chegue mesmo a isso, eu pensava que eles não eram para ser lidos (Lacan, 1985b, p.38).

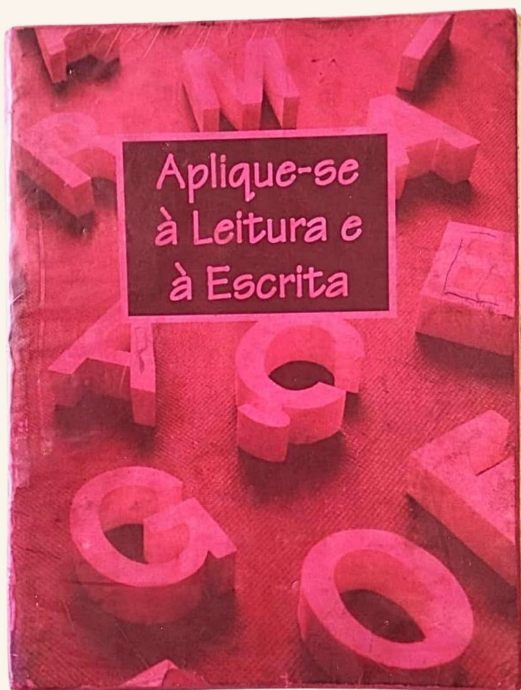
Logo na “Abertura desta coletânea”, somos embalados, a meu ver, por um convite: “queremos, com o percurso de que estes textos são os marcos e com o estilo que seu endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si” (Lacan, 1998, p.11).

O que se dispõe à medida que se lê? O que é que se faz nascer com um texto? À medida em que foi se escrevendo, as letras se juntando e formando as palavras, algo saía do corpo do escritor e tornava-se público. Entre a posição do gesto de escrever, a exposição acontecia, para que hoje, algo se dispusesse diante de nós. Talvez seja ousado de minha parte, mas nessa escrita que em si já mostra um pouco do que foi para mim andar por aqueles textos e refletir sobre a relação das pessoas com a escrita, desejo, como ele, que como consequência, em ressonância, aquele que ler, também escreva e inscreva algo de si.



⁶¹ Composição visual elaborada pela autora em 2025, a partir da escuta do nome “Etelvino” e das palavras que se desdobraram. A imagem integra um arranjo gráfico com a adaptação do mapa de Lacerda (2022).

A palavra “convite” me evoca uma imagem: o caderno de meu pai, Etelvino. Antes de mostrar o convite, considero importante apresentar esse “sujeito”. **ETELVINO nasceu em julho de 1952 e cresceu na Comunidade de Amadeu Lacerda, uma das mais distantes da zona urbana de Divinópolis/MG.**



62

No mapa elaborado por Lacerda (2022), a comunidade foi identificada com o número 11, em vermelho. Já adulto, mudou-se para a cidade, onde viveu até o fim de sua vida, em 2019. Por muito tempo, meu pai não era alfabetizado, no sentido da apresentação às letras alfabéticas. Lembro-me de sentar com ele à noite, à mesa da “área” de casa, ajudando-o a realizar os exercícios escolares, ou mesmo espontâneos, com uma cartilha de alfabetização que guardava com cuidado. Hoje, ao olhar novamente para essa cartilha, encapada, com as folhas já amarronzadas, cujas páginas permanecem sem preenchimento, pois ele sempre fazia as atividades em uma folha solta ou caderno,

para poder repeti-las depois, algo se desloca. O título também me chega como um convite: “aplique-se à leitura e à escrita”. Mas aqui, nesta dissertação, há uma leitura e uma escrita que, como no poema de abertura do capítulo, de Manoel (Barros, 2010), aceitam os pássaros.

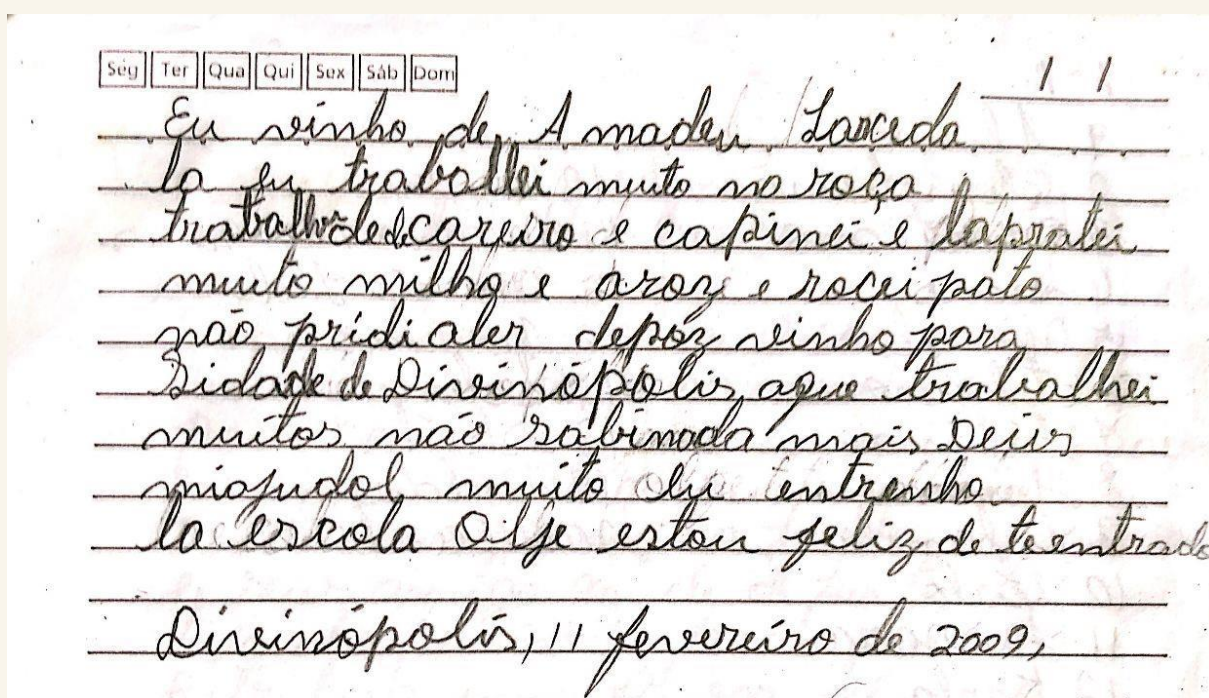
Depois que ele faleceu, reuni alguns objetos que me remetiam à sua memória: ferramentas de construção e de marcenaria, uma fotografia e seu caderno de quando frequentou a EJA. A primeira folha do caderno traz consigo um exercício, o de apresentar-se, dizer de si ao outro, e é assim que o introduzo.

A escuta de Etelvino, como sujeito escrevente que atravessa minha vida e esta pesquisa, passa pelas imagens e palavras que se formaram em mim ao longo dos anos em que estivemos juntos na relação de pai e filha, e pela escuta da letra escrita nesse caderno. Ele narra, por escrito, sobre seus trabalhos na roça, a lida com o milho, o arroz e o mato. Diz que não aprendeu a ler naquele tempo, mas hoje está feliz por ter entrado na escola. Fala também pelas marcas: pela folha que revela, ainda que parcialmente, o que está escrito no verso, sem que possamos decifrar seu conteúdo. Fala pelas marcas da borracha, que mancha o papel e nos

⁶² Fotografia da cartilha de alfabetização de Etelvino. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

mostra a força da mão no gesto de escrever e apagar, na tentativa de corrigir aquilo que pode ser tido como erro. Fala também por meio da ortografia que escapa à norma, como se desenhasse outro código, um idioma próprio e, ainda assim, comunicável. O que me lembra novamente Manoel (Barros, 2016, p.15), que diz que devemos “usar algumas palavras que ainda não tenham idioma”.

Ele fala, e eu posso escutá-lo. Encontrar essa escrita foi um presente, como se eu estivesse novamente sentada ao lado dele, à sombra de uma árvore na roça, ouvindo suas histórias com a escola, a roça, a leitura e a escrita.

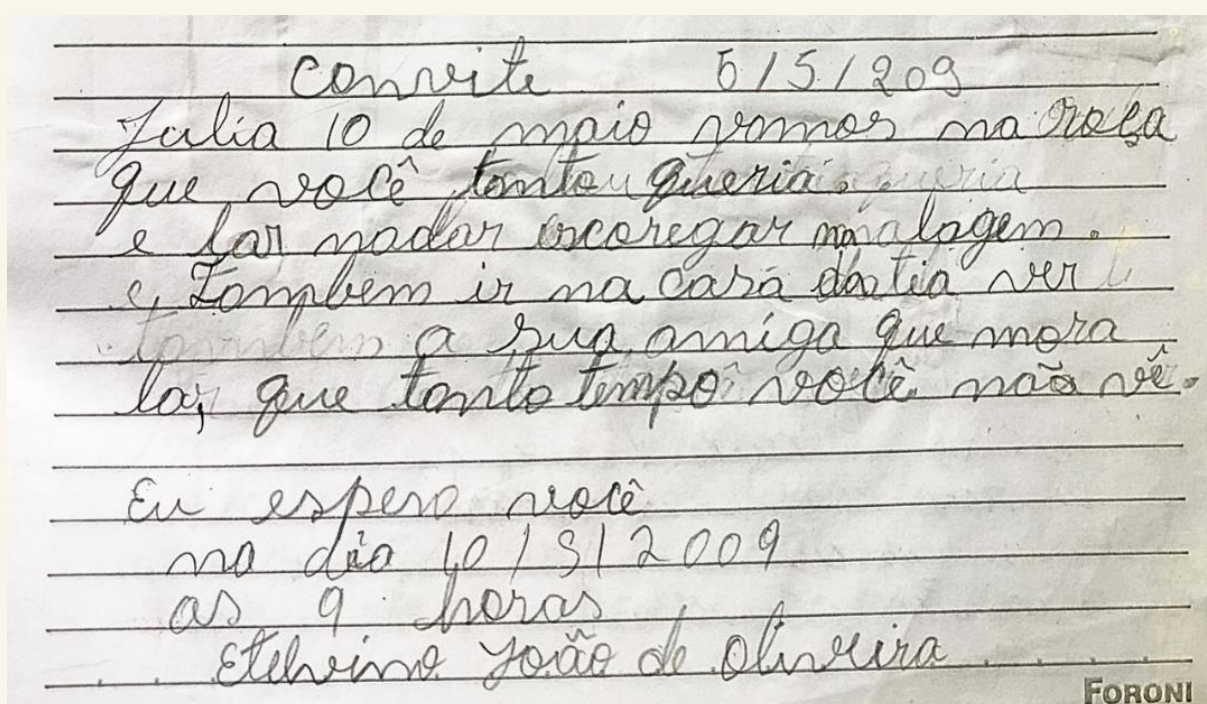


Agora que Seu Etelvino foi apresentado, posso contar sobre a imagem do convite. Um convite, assim como uma carta, destina-se a algo ou a alguém. No entanto, aquele convite, escrito durante uma aula sobre gênero textual na EJA, em maio de 2009, só chegou às minhas mãos em outubro de 2023, quando folheava seu caderno. A mensagem me emocionou profundamente. Hoje, já não posso mais brincar de escorregar na laje, nome dado a uma pedra natural inclinada por onde passa um curso d’água, nem ver a cachoeira de Amadeu Lacerda ao lado do meu pai. Ao tocar seu traço, imaginar seu gesto, perceber suas pausas ao usar a borracha,

⁶³ Primeira página do caderno de meu pai, Etelvino. Arquivo pessoal da autora, 2023.

penso que a letra carrega mais do que marcas gráficas: ela carrega a transmissão de sua presença, mesmo na ausência física, sua singularidade inscrita no gesto da escrita.

Como explicar isso? Pergunto com ainda mais força: seria possível que essa letra seja mais do que um registro visual, configurando-se como transmissão que ultrapassa a materialidade do papel? Indagar o que é a letra me levou ao encontro das pessoas, bem como a um contato mais profundo com meu referencial teórico. Levou-me a olhar o mundo, e as suas rasuras, de forma diferente. Para que hoje eu pudesse sentar e escrever esta pergunta-outra. E senti-la, ao mesmo tempo, como uma resposta.



Poucas páginas atrás, mencionei que Lacan (1998, p.277) coloca a palavra como “uma presença feita de ausência”. Ao recordar a imagem da letra de meu pai, percebo que sua escrita também carrega uma presença-ausente. O corpo do sujeito escrevente está ausente, não é possível tocá-lo, mas o corpo da letra material, alfabética e caligráfica, permanece ali, marcado nas páginas do caderno. Laura, ao ver a letra de sua bisavó também marca uma presença na ausência:

Ao olhar para a letra da minha bisavó, cujas lembranças que eu guardava de seu rosto eram tão escassas, pude compreender a presença que uma palavra

⁶⁴ Exercício do convite no caderno de meu pai, Etelvino. Arquivo pessoal da autora, 2023.

transmite, o cenário que suas articulações compõem e a sensação de que na intimidade daquela narrativa a pessoa ainda vive, mesmo que tenha partido há muito tempo (Araújo, 2024, p.60).

A letra não diz tudo, assim como a janela não mostra todo o mundo para nós. Mas ela pode ser lida também como marca do gesto que ali passou. Assim, quando Laura (Araújo, 2024) olha a letra da bisavó, ou quando revivo a imagem do caderno de meu pai, não se trata apenas de uma memória, trata-se de uma escrita que carrega, em sua materialidade, o sinal de uma ausência. A letra permanece onde o corpo já não está. E, é por isso mesmo que ela fala, convoca, endereça. O que se lê ali não é apenas o que foi dito, mas o que insiste no que não pôde ser dito (Lacan, 2003a, 2005a).

Há algo que se coloca aqui como aposta deste trabalho: a letra-terra. Essa imagem me remete à infância, ao gesto de ajuntar os restos da refeição na casa de meus pais. Inúmeras vezes executei esse trabalho. Antes de lavar a louça, recolhia os restos, ajuntava-os em uma panela, descia ao quintal e os lançava para as galinhas. Penso: se a letra é um resto, como ela pode ser ajuntada? Em que recipiente? É fornecida a algo ou a alguém que dela fará uso? Ou será amontoada junto a outros restos, destinados à decomposição? Mesmo em decomposição, a letra serve ao outro? Quem se alimenta da letra? O sujeito que escreve sente a ausência ou presença daquilo que se excedeu?

Essas perguntas foram escritas há mais de dois anos, como um projeto de pesquisa e como um amor pelas dúvidas que nos movem (Mallmann, 2024). Hoje, vejo que a letra pode, sim, ser ajuntada, seja pelo próprio sujeito escrevente, seja por um outro que a recebe e decide o que fazer com ela. Muitas vezes, esse uso não é imediato nem evidente, como abrir um caderno em busca de uma citação. É um uso silencioso, quase invisível. Ao nos alimentarmos da letra, somos por ela afetados. Nosso corpo a integra de forma quase orgânica e, em algum momento, essa letra faz terra (Lacan, 2005a). Nem sempre percebemos conscientemente o que restou, o que excedeu, mas sua presença persiste, mesmo na ausência de percepção.

Ao fim, fica-me o convite ao afeto.

3.1 Letra-carta: uma escrita endereçada que voa

Após o convite, que mencionei estar na “Abertura desta coletânea”, que me trouxe a imagem do caderno de meu pai, o livro *Escritos* de Lacan (1998), que não segue a ordem cronológica dos textos, inicia-se com “O seminário sobre ‘A carta roubada’”. O próprio Lacan (2005a) afirma que não foi por acaso que escolheu esse texto para abrir a coletânea, como

explica ao abordar o gesto de se reler, na lição intitulada “O escrito e a fala”, de 10 de março de 1971, e, novamente, na lição seguinte, “De uma função para não escrever”, de 17 de março do mesmo ano, ambas pertencentes ao *Seminário, livro 18*. Esse texto se torna, então, nosso primeiro ponto de parada: a **letra-carta**.

Na língua francesa, a palavra *lettre* designa tanto “carta” quanto “letra”, como ocorre também no inglês, com *letter*. Na tradução brasileira do texto, publicada pela Zahar Editora e realizada por Vera Ribeiro, o uso de “carta/letra” aparece diversas vezes, expondo a dualidade da palavra. Lacan (1998, p.27) aponta:

Mas, quanto à carta/letra, quer a tomemos no sentido de elemento tipográfico, de epístola ou daquilo que faz o letrado, diremos que o que se diz deve ser entendido à letra, que há uma carta à espera de vocês com o carteiro, ou que vocês têm cartas/letras – mas nunca que haja de *la lettre* em alguma parte, não importando a que título ela lhes diga respeito, nem que seja para designar a correspondência em atraso.

Mas, afinal, o que nos diz essa carta/letra? O texto foi construído a partir do conto “A carta roubada”, de 1844, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, e faz referência à lição “A carta roubada” do *Seminário, Livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)*, ministrada por Lacan em 26 de abril de 1955. A história de Poe (2017) se passa na Paris do século XIX e trata-se de um caso de polícia compartilhado pelo delegado Monsieur G. com seus amigos: o narrador e seu colega Dupin. Uma carta foi roubada dos aposentos reais, e já se sabe, desde o início, quem é o ladrão, pois a dona da carta, a Rainha, viu-o roubando-a, mas não pôde fazer nada, já que o conteúdo não poderia ser exposto a uma terceira pessoa, o Rei. O ladrão é o Ministro D., que com a posse da carta, mais do que com o uso dela, garantia certo poder. O delegado conta como tentou incansavelmente recuperar a carta, investigando cada cantinho da morada do ministro com um microscópio poderoso. Sem sucesso, narra preocupado e ainda interessado em conseguir a recompensa a ser dada pela entrega da carta à Rainha. Um mês depois, o delegado encontrou novamente seus colegas, mas ainda não havia encontrado a carta e disse-lhes que faria até um cheque para quem a obtivesse. Dito isso, Dupin lhe dá um cheque para assinar e lhe entrega a carta. Logo após, conta a seu amigo como conseguiu a carta, levando em consideração quem era o ladrão e observando que ele deixaria a carta logo “abaixo do nariz” de todos, enquanto se ocupavam em procurar nos lugares mais difíceis. Quem diria que a carta roubada estava no porta-cartas do ministro, virada ao avesso, escrita e lacrada novamente? Dupin foi embora sem a carta no primeiro momento, fez uma carta-cópia e voltou depois para trocá-las. Assim, com a carta-cópia no mesmo lugar, o ministro

continuou por um tempo acreditando que estava com a carta, sem possuí-la de fato. Uma presença-ausente. Mas, quando descobrisse, Dupin havia deixado uma pista para que o ministro soubesse que tinha sido ele o responsável por tal façanha: a frase “*Un destin si funeste, S'il n'est digne d'Atrée, est digne de Thyeste*”, escrita com sua caligrafia, a qual o ministro reconheceria.

São muitas as trilhas que se abrem a partir do conto. Cabe inicialmente destacar que “A carta roubada” de Poe é pensada por Lacan a partir da lógica do significante. Utilizando o conto, o autor mostra como o sujeito é constituído e tecido no/pelo lugar em que está nesse desvio alongado (Lacan, 2005a). Toda a trama se desenvolve em torno da carta, e os próprios personagens são assujeitados pelo efeito de seus desvios, que afirmam a incidência significativa da carta (Lacan, 1998). É possível estabelecer uma relação com o sujeito do inconsciente, que, como lhe disse antes, é sujeito do efeito da cadeia significativa.

O jogo do simbólico representa e organiza, em si mesmo, independentemente das particularidades de seu suporte humano, este algo que se chama um sujeito. O sujeito humano não fomenta este jogo, ele toma seu lugar e desempenha aí o papel dos pequenos *mais* e dos pequenos *menos*. Ele próprio é um elemento nesta cadeia que, logo que é desenrolada, se organiza segundo leis. Assim, o sujeito está sempre em diversos planos, preso em redes que se entrecruzam (Lacan, 1985a, p.243, grifos do autor).

O humano não estabelece o jogo, mas é estabelecido por ele. É um elemento na cadeia, como uma peça do baralho. O conteúdo da carta roubada não é enunciado no conto, tampouco o seu remetente. Mas cada um que se propõe a passar e a ser passado por ela insere algo de si, e sofre as consequências de “ser o detentor dessa carta” (Lacan, 2005a, p.88). Sabe aquele ditado popular: “quem conta um conto aumenta um ponto”? Podemos pensar que alguém que diz algo insere algo de si e, ao fazê-lo, “modelam seu próprio ser segundo o momento da cadeia significativa que os está percorrendo” (Lacan, 1998, p.33).

Nesse gesto, não é apenas o que se diz que importa, mas o que se escreve, ou, mais precisamente, o que se inscreve. Em Lacan (1998), a inscrição não se confunde com a simples fixação de um conteúdo, nem com a transmissão de uma mensagem completa. A carta/letra, tal como aparece em “A carta roubada”, opera como uma marca que circula, passa de mão em mão, e ainda assim deixa efeitos (Porto, 2018). Ela não se prende ao que foi dito, mas produz deslocamentos, modifica posições, perturba os lugares. Sua força está no ato de se inscrever: não como registro passivo, mas como gesto que marca o sujeito, ainda que ele não compreenda o que se escreve (Lacan, 1985a).

O que constitui o fundo de todo drama humano, de todo drama de teatro em particular, é o fato de haver liames, nós, pactos estabelecidos. Os seres humanos já estão ligados entre si por compromissos que determinaram o lugar deles, o nome deles, a essência deles. Um outro discurso, outros compromissos, outras falas chegam então. É certo que há pontos em que é preciso ir às vias de fato. Todos os tratados não se constituem simultaneamente. Alguns são contraditórios. Se se faz a guerra, é justamente para saber que tratado será válido. Graças a Deus, a guerra, por muitas vezes, não é feita. Mas os tratados continuam funcionando, o anel circulando entre as pessoas em várias direções ao mesmo tempo, e, por vezes, o objeto de um jogo de passa-anel encontra o de um outro jogo de passa-anel. Há subdivisão, reconversão, substituição. Aquele que se compromete a jogar o passa-anel numa determinada roda deve dissimular que joga também numa outra (Lacan, 1985a, p.248).

Assim, com a alusão ao jogo de passar o anel, Lacan nos remete aos anéis que formam a cadeia significante. O sujeito, que é ele próprio, elemento nesta cadeia, está ao mesmo tempo em mais de um jogo, uma roda (Lacan, 1985a). Como, por exemplo, aquilo que envolve o coletivo, os tratados sociais e aquilo que o marca. São dimensões diferentes, mas que fazem morada em um mesmo sujeito.

Na história de Poe, a carta é em si um personagem e executa uma posição de sujeito. Ela remete à repetição e à pulsão⁶⁵, um movimento incessante em direção a um objeto inalcançável em sua plenitude, como pode ser visto pelo movimento da cadeia significante. Como uma “fala que voa” (Lacan, 1985a, p.249), não deve ser lida através da busca pelo sentido de seu conteúdo, mas pelo acesso ao seu deslocamento, quase como um convite a uma viagem.

Somente aquele que percebe que a carta voa, que ela se transforma a cada etapa, poderá identificá-la, não pelo que era, mas pelo que se tornou. [...] Ao trocar de mãos, ela voa. O que resta é o efeito que ela produziu no que toca à posição subjetiva de cada personagem no jogo inaugurado pelo voo da carta, fazendo de cada um o receptor de sua própria mensagem (Porto, 2018, p.35).

Quando nomeio este tópico como “Letra-carta: uma escrita endereçada que voa”, faço referência à ideia de *lettres volées*. Na edição brasileira de “A carta roubada”, há uma nota editorial que comenta sobre o significado da expressão em francês, que pode ser traduzida como “cartas roubadas /voadas”, “letras voadas” ou “letras que voaram ou foram roubadas”⁶⁶. Esse ponto aparece nas duas citações anteriores, de Lacan (1985a) e de Porto (2018), respectivamente. A palavra “voo” vai se construindo em minha mente, puxando outras: liberdade, pássaro, vento, perda. Seria possível pensar que uma carta que voa foi roubada pelo

⁶⁵ Para um comentário sobre a pulsão em Lacan, cf. Barroso, A., 2015.

⁶⁶ Trata-se da “Nota 20: nota da editora”, do livro *Escritos* de Lacan (1998).

vento? E se pensarmos o vento como um elemento da natureza, ligado ao clima, ao qual frequentemente nos referimos como tempo? Uma carta roubada pelo tempo.

Assim, a letra-carta em Lacan (1985a, 1998) constitui-se, em minha leitura, como um dizer endereçado, isto é, com ponto de partida e de chegada, mas que, ao longo do trajeto, é interceptado, torcido, transformado, roubado pelo tempo. Essa metáfora se aproxima da ideia de que, para Lacan (1998, p.45) “uma carta sempre chega ao seu destino”, mesmo sofrendo desvios. O tempo, nesse contexto, pode ser entendido como o tempo da simbolização, em que a mensagem se desloca e jamais chega intacta. Ao falarmos do significante, em “Palavra puxa palavra: o movimento significante”, ficou a marca de que a significação é adiada (Lacan, 1998). A carta roubada pelo tempo, pode ser vista, assim, como algo que precisa de tempo para ser elaborado, simbolizado, colocado em e na linguagem. É preciso, antes, que se faça uma linda viagem primeiro.

Lembro-me do convite apresentado algumas páginas atrás. Um exercício escolar. A escola tem disso: suspende o tempo e, ao colocar o mundo sobre a mesa, permite brincar com os sentidos. Um convite geralmente é enviado a alguém, mas aquele não poderia ser enviado, foi escrito em uma página de caderno. Ainda assim, esse caderno voou. E chegou até mim. Coloquei-me, então, a ler as palavras ali inscritas. Ao me deparar com o exercício, não pensei na estrutura do gênero textual, nem reconstituí mentalmente a aula que ele provavelmente vivenciou. Senti como se, de fato, tivesse recebido o convite: imaginei o lugar, o remetente, quase ensaiando em minha cabeça o evento.

Muitos de nós, quando estudamos linguística e comunicação nas aulas de Língua Portuguesa, aprendemos que o emissor, aquele que ativamente enuncia, utiliza um canal, um determinado meio ou veículo de comunicação, e um código, como uma língua, para codificar uma mensagem e enviá-la ao receptor. Este, por sua vez, ao dominar o código e o canal, recebe a mensagem e a decodifica.

No entanto, Lacan (1998) subverte essa concepção tradicional da linguagem, da mesma forma que fez ao reformular a teoria do signo de Saussure (2012). Para ele, a comunicação é sempre atravessada, não sendo assim plena ou direta. O que o sujeito diz, e mesmo o que pensa dizer, já se encontra marcado por falhas, lapsos, desvios. O emissor, em sua concepção, não apenas transmite, mas também se torna receptor de sua mensagem, pois a linguagem retorna, torce, ecoa (Lacan, 1998). O tempo, nesse sentido, introduz um intervalo, um entre, que impede a coincidência entre intenção e recepção.

Existem duas frases de Lacan que merecem ser pontuadas aqui. A primeira diz que “toda fala pede uma resposta” (Lacan, 1998, p.248). Nossa mensagem é endereçada ao outro, e

toda palavra já leva consigo uma resposta, em ressonância. Mas é necessário a saída, o trajeto, assim como na carta roubada. O deslocamento é importante para que o emissor receba do receptor “sua própria mensagem sob forma invertida” (Lacan, 1998, p.45). A função da fala e da linguagem é, assim, evocar e reverberar. A segunda citação é justamente sobre isso, já que Lacan (1998, p.299) aponta que essa função “implica seu autor ao investir seu destinatário de uma nova realidade”. Ao colocar-se em movimento de autoria e destinar uma palavra ao outro, inserindo-se na linguagem, o próprio autor é implicado.

Já vimos que, ao nascermos e até mesmo antes, somos nomeados e inseridos no discurso do outro. Algo se espera de nós quando chegamos ao mundo, um mundo constituído de palavras. Como uma herança, recebemos essas palavras que buscam dizer-nos algo, às vezes, quase como placas que definem e categorizam. Precisamos desses outros e de seus presentes, assim como um recém-nascido precisa de seus cuidadores. É a partir do discurso do outro que vamos nos constituindo (Lacan, 1998). Mas, ao longo da vida, caminhamos, podendo nos distanciar e sair da ilha para ver a ilha, como diria Saramago (2016). Ao nos perdermos desses outros que nos dizem, temos a oportunidade de nos encontrarmos.

Com isso, a comunicação deixa de ser fruto de uma relação direta, onde alguém fala e outro escuta, com um codificando a mensagem e o outro a decodificando. O que importa, neste momento, é observar que, ao propor essa mudança, Lacan (1998) considera o movimento da fala e desestabiliza os lugares fixos do emissor e do receptor. Quando falamos algo a alguém, também dizemos algo a nós mesmos. E, muitas vezes, nem sabemos exatamente o que dissemos, tampouco o que foi compreendido pelo outro. A linguagem deixa de ser vista apenas como meio de comunicação, e passamos a ser conduzidos por ela, “como uma rolha nos redemoinhos do rio” (Hervé, 2019, p.38).

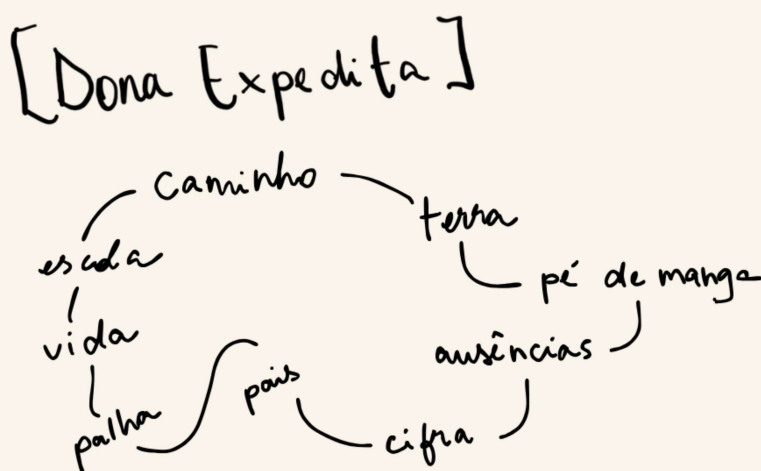
* A ciência não descodifica o mundo ela
o codifica.

↳ o que o sujeito faz é dar nome

letra como traço, marca.

⁶⁷ Anotação sobre o ato de nomear, realizada durante disciplina cursada como ouvinte, de forma remota, na UFRJ, já mencionada no corpo do texto. Registro do caderno da autora, 2022.

Ao falar sobre emissor e receptor, e o ato de codificar e decodificar, lembrei-me de outro momento com os sujeitos escreventes. Por isso, abro novamente meu caderno de campo para, assim como fizemos com Luiz e o “tapa-bucha”, destacar um dos fios tramados naquela ocasião. Retornamos à Comunidade de Lopes. Já passamos pela Rua Aquática, onde moro, e pela Rua Fauna, ambas próximas à Igreja e que fizeram parte de um loteamento. Agora, estamos no que as pessoas chamam de “Rua de Cima”, mais distante da Igreja Católica da Comunidade, e que não passou por uma divisão de lotes tão marcada como as outras, sendo descrita como “povoado” pelos moradores.



68

No dia 18 de agosto de 2024, acordei ansiosa. Tentei tirar um cochilo extra para ver se a ansiedade passava, mas ela persistiu. Era, enfim, o dia em que eu iria conversar com Dona Expedita. Essa conversa começou em mim no mesmo dia da primeira escuta com Luiz e Zica, ou seja, 17 de fevereiro de 2024, seis meses

antes. Quando conversei com Luiz e Zica, eles mencionaram Expedita e, desde então, desejei estar com ela. No entanto, confesso que fui tomada por uma certa insegurança: será que eu conseguiria conduzir a conversa? Esse receio fez com que eu só enviasse uma mensagem ao seu filho no dia 6 de junho, pedindo que ele conversasse com ela sobre a possibilidade de me receber. Dois dias depois, ele respondeu, dizendo que ela havia concordado, mas que não sabia se seria de muita ajuda. Ele me deixou à vontade para escolher a data. E eu? Eu adiei por mais dois meses. Mas o dia chegou. Acordei, tomei café e me arrumei para ir. Enquanto isso, minha mente vagava pelos inúmeros caminhos que a conversa poderia tomar.

Destacar tal fato faz com que, nestas páginas, se escreva, insistentemente, o fazer da pesquisa e o ofício de pesquisadora, principalmente o de uma pesquisadora em formação. Estar com o outro, assim como com os textos lacanianos, exige uma implicação, acrescida de uma responsabilidade ética. Por isso, acredito, tive tanto medo da conversa com Dona Expedita. Afinal, depois de Luiz e Zica, ela seria a primeira a sentar comigo para essa pesquisa. Por mais

⁶⁸ A imagem é uma composição de palavras e nomes. Elaborada pela autora, 2025.

que estar com Luiz e Zica me exigisse uma posição-outra da de nora, ainda assim havia ali, mesmo que apenas na atmosfera do ambiente comum, uma dimensão familiar, no sentido da proximidade. Dona Expedita já era conhecida minha, pois é moradora da comunidade e mãe do cunhado de meu parceiro. Sim, as redes familiares se expandem. Mesmo tendo-a visto inúmeras vezes em festas de aniversário, não me lembro de ter conversado com ela anteriormente, para além dos gestos e palavras de cumprimento. Então, a dimensão do “conhecido” trazia mais desconforto do que conforto. Ela sabia quem eu era, e eu quem ela era, no sentido das relações sociais em que cada uma de nós faz parte. Mas não nos conhecíamos na intimidade de um dizer endereçado.

EXPEDITA, nascida em julho de 1951, mora na mesma comunidade rural que eu, e, embora já tenha passado pela rua de sua casa, não me lembro de ter entrado nela antes, apenas em seu quintal. Resolvi ir a pé até sua casa, como uma *flâneuse*⁶⁹ do campo, embora soubesse qual era o meu destino. Mas, como uma carta que voa, ele também poderia se desviar. Segui subindo, passei pela porta da chácara de Luiz e Zica, onde a primeira conversa havia acontecido meses antes. Continuei a caminhada. Observei as pessoas em suas casas, uma senhora varrendo a varanda, um cachorro correndo até o portão, um homem andando pela rua que me cumprimentou com um “bom dia”. Mais alguns passos e o calçamento de pedras deu lugar à estrada de terra. Os verdes tons e o cheiro de poeira da estrada de terra descrita por Sebastião, voltam à minha memória (Gonzaga, 2019). Por poucos minutos, não vi ninguém; apenas ouvia o som das maritacas nas árvores. Depois de uma caminhada de 15 a 20 minutos, cheguei ao grande pé de manga que marca a entrada da casa de Dona Expedita.



70

⁶⁹ A palavra *flâneuse* surgiu para mim ao assistir à defesa de mestrado de Patrícia da Conceição Fagundes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nomeada “*A escuta-flânerie como dispositivo clínico-político na escola: Notas de uma pesquisadora flânerie*”. Dessa forma, destaca o lugar da mulher no ato de flunar. Acrescento a dimensão do espaço rural, o campo, pois tanto o *flâneur* de Baudelaire trabalhado por Benjamin (1989), quanto a *flâneuse* de Elkin (2022), são pessoas que flanam pela cidade.

⁷⁰ Pé de manga da Dona Expedita. Desenho da autora, 2024.

Lá estavam dois carros no quintal, e imaginei que seus filhos estivessem em casa. Bati palmas, e Andreia, a filha mais velha, apareceu para me receber. Dona Expedita estava sentada no sofá e se levantou. Seu genro estava à mesa. Havia pão de queijo e café fresquinho. Cumprimentei a todos e sentei-me no sofá ao lado dela. Andreia insistiu para que eu me juntasse à mesa para tomar café, e optei por atender ao pedido. Expedita continuou sentada no sofá, de frente para a mesa.

Entre goles de café, a conversa começou. Busquei ouvir se ela sempre havia morado naquela casa. Inicialmente, ela disse que sim, mas logo acrescentou que aquela construção tinha cerca de 20 anos e que, antes, havia outra casa no mesmo terreno, perto do pé de manga. Essa antiga casa fora de seus sogros, e, desde antes do casamento, ela já morava ali com eles e mencionou que havia morado em outra região da mesma comunidade antes disso.

Ela começou a compartilhar um pouco de sua vida. Contou que perdeu os pais muito jovem, entre os 8 e 10 anos. Viveu por um curto período na cidade (área urbana), em Divinópolis, com sua tia, mas logo voltou para a roça. Narrou que sua vida foi muito difícil e que sempre teve de trabalhar duro desde cedo: “não tive um pai e uma mãe para pedir dinheiro, então tive que me virar”, disse. Contou que fazia de tudo: colher milho e arroz, fazer farinha de mandioca, descascar feijão; sempre trabalhando para outras pessoas na comunidade. Mais tarde, começou a trabalhar para o que viria a ser seu sogro, e foi durante esse período que se apaixonou por seu marido. Mesmo quando trabalhava para o sogro, realizava diversos trabalhos em outras casas. Expedita se recorda de ter que buscar água no córrego, esquentá-la e “esfregar a cacunda dele”, referindo-se ao sogro que, à época, era seu patrão.

Ela não cresceu junto a seus irmãos, um deles apareceu durante nossa conversa. Ele se mudou para Divinópolis, assim como a outra irmã, mas Expedita não quis ir. Perguntei se ela se lembrava do porquê havia decidido ficar. Sua filha e seu genro riram, comentando: “ela já estava de rolo”, e Expedita respondeu que, embora ainda não estivesse namorando seu marido, já gostava dele e por isso quis ficar. A história de vida dela pareceu-me diferente da de seus irmãos, embora todos tivessem trabalhado muito. Seu irmão comentou: “ah, a Expedita sofreu demais”.

Foi Dona Expedita quem trouxe à tona o tema da escola, da leitura e da escrita. Ela disse que não sabia ler, que havia frequentado a escola da comunidade por pouco tempo, onde Silvio e Luiz eram os professores, mas que só havia aprendido a escrever seu nome. Isso porque, segundo ela, nem sempre conseguia tempo para ir à escola, pois precisava trabalhar. **“Eu sei todas as letras”**, contou. Sua frase me remete à Manoel (Barros, 2010), que, no poema “O guardador de águas”, diz: “Eu sei o nome das letras”. **“Se você me mostrar, eu sei dizer qual**

é, mas não sei ler”, continuou Dona Expedita. Quis saber: quando as letras se juntam formando palavras, fica difícil? Ela respondeu: **“Aí eu não consigo cifrá-las”**.

Foi dessa frase que me lembrei enquanto escrevia sobre a teoria da comunicação e a subversão de Lacan (1998). Expedita diz que consegue nomear as letras, mas não acessar o sentido que elas formam juntas. Ela pode olhar e ver que o “J” é chamado de jota, mas, se juntar o “J” com o “U”, o “L”, o “T” e o “A”, não saberia dizer que ali estava o meu nome: Júlia. A frase “eu sei todas as letras, mas não sei ler” ecoou em minha mente enquanto refletia sobre as implicações dessa experiência. Ela expressa algo além do desconhecimento da leitura; trata-se de uma experiência com a linguagem que revela as diferentes camadas do letramento.

Expedita conhecia o nome das letras como um músico conhece as notas musicais, mas dizia não saber “ler as letras juntas”, assim como há músicos que não leem partituras. Há, portanto, o reconhecimento alfabético, mas não os demais procedimentos envolvidos no ato de ler e escrever. Retomando a discussão sobre letramento a partir de Dunker (2020), podemos dizer que ainda assim há um tipo de letramento em jogo, que lhe permite reconhecer as formas gráficas das letras e se relacionar com elas, mesmo que a leitura convencional não se efetive.

A expressão “aí eu não consigo cifrá-las” carrega uma força poética e conceitual que ultrapassa o campo técnico da alfabetização. Ao dizer que conhece todas as letras, seus nomes, seus traçados, seus sons, mas não consegue “cifrá-las” quando se juntam em palavras, ela aponta para uma operação que não se resume à identificação visual. Envolve um trabalho de sentido em deslocamento, um esforço de inscrição e tradução de um saber que não é imediato. Ao usar “cifrar”, e não “decifrar”, como seria mais comum, para referir-se à leitura, Dona Expedita nos oferece uma chave de leitura singular: cifrar, aqui, é atribuir sentido àquelas letras que, ao se agruparem, parecem quase se apagar, para dar lugar à palavra. Novamente, a palavra que pesca a não-palavra, que, para mim, seria a letra (Lispector, 1971).

Em vez de corrigir ou traduzir sua fala para os termos comumente usados, escutá-la tal como foi dita nos permite deslocar o olhar. Há uma potência nesse verbo porque ele aponta para o trabalho que a linguagem exige. Cifrar uma palavra não é decodificá-la automaticamente, mas tentar extrair dela uma forma possível de leitura, mesmo que incompleta. É, nesse sentido, uma forma de nomear a opacidade da letra, algo que se vê, mas que não se entende de imediato (Lacan, 1998).

Se pensarmos na distinção que Dunker (2020) faz entre o letramento primário e secundário, podemos entender Expedita como alguém que ficou no limiar entre esses dois estágios. O letramento secundário, como explica o autor, envolve um processo de desidentificação: um certo apagamento do sujeito em relação à sua experiência com a

linguagem, para que ela possa ser reinscrita no registro da norma, do Outro (Dunker, 2020). É como uma borracha que, ao tentar apagar o que foi escrito, deixa vestígios borrados daquilo que já passou por ali. A experiência de Dona Expedita, nesse sentido, talvez carregue mais da letra do que da palavra: ela se inscreve onde o corpo já passou, mesmo que a leitura ainda escape (Lacan, 1998).

Talvez aqui caiba um breve parêntese. Quando diferencio palavra e letra, assim como Clarice (Lispector, 1971) diferencia a palavra da não-palavra, estou também me referindo à distinção entre significante e letra. No início de seu ensino, a letra e o significante chegaram a ser interpretados como equivalentes, mas o próprio Lacan (2003b, p.19) adverte:

O que inscrevi, com a ajuda de letras, sobre as formações do inconsciente, para recuperá-las de como Freud as formula, para serem o que são, efeitos de significante, não autoriza a fazer da letra um significante, nem a lhe atribuir, ainda por cima, uma primazia em relação ao significante.

Jean -Paul Hilttenbrand (2004, p.54) também reforça essa distinção ao pontuar que “uma das grandes propriedades da letra, tal como Lacan a isola, é não ser traduzível como significante”. Além disso, Lacan (2005a, p.114) localiza esses termos em registros diferentes: “A escrita, a letra, está no real, e o significante, no simbólico”.

Essa distinção nos remete aos três registros do ensino de Lacan: o Real, o Simbólico e o Imaginário (RSI), articulados em diferentes momentos de seu ensino e tomados com mais intensidade a partir dos anos 1970. Embora presentes ao longo de toda sua trajetória, é no *Seminário, livro 25* (ainda não traduzido oficialmente para o português até o momento desta escrita) que Lacan se debruça de forma sistemática sobre sua articulação. No recorte aqui proposto, interessa-me destacar o lugar que a letra ocupa: ela pertence ao registro do Real. Ainda que o aprofundamento desse conceito ultrapasse os limites deste trabalho, sua presença é fundamental para apontar o campo em que a letra se inscreve. Ao falarmos da letra, dimensões associadas ao Real podem emergir, mesmo quando não enunciadas diretamente, como aquilo que sobra, escapa, ou insiste, tal como o resto ou o lixo evocado em “*Lituraterra*”, o impossível de ser plenamente alcançado, dito ou lido (Lacan, 1998, 2005a; 2008a; 2018).

Como venho comentando ao longo da dissertação, muitos caminhos são possíveis ao se fazer uma pesquisa sobre a letra, a escrita e as pessoas. E, como pesquisadora, além de caminhar, também escolho modos de fazê-lo, os chamados métodos, tanto no trabalho em campo quanto na leitura do referencial teórico. Durante a caminhada, os trajetos se apresentam. Escolho aqui compartilhá-los, como quem mostra o que foi possível ver. Não para dizer tudo,

nem para fechar sentidos, mas para ressoar. E, quem sabe, provocar outras perguntas, outras pesquisas. Assim como a janela e a letra, este texto não mostra o mundo inteiro, mas também não o oculta por completo. A porção que ele mostra é aquela que consegui alcançar, dentro do espaço-tempo de um mestrado, com seus limites, mas também com seus lampejos de invenção.

É nesse gesto de escolher os caminhos e escutá-los que retorno à conversa com Dona Expedita. Sua trajetória, atravessada pela falta de tempo para frequentar a escola e pela necessidade de trabalhar desde cedo, impediu que ela se engajasse no processo de desidentificação necessário ao “letramento secundário” (Dunker, 2020). A escola, como propõe Dunker (2020), não é apenas um espaço de aprendizado técnico, mas também um dispositivo de subjetivação. É nela que a pessoa se separa de seu modo inicial de relação com o mundo e com a linguagem, sendo, então, inscrita no campo simbólico, espaço em que o Outro regula os sentidos e as leis. Nesse sentido, a escola pode tanto abrir quanto limitar mundos, pois seu gesto inaugural é, frequentemente, o da separação: despedir-se da casa, do lar, da família, para adentrar os muros da instituição escolar.

Ainda com Dunker (2020, p. 240), lemos:

Trata-se de um processo de colonização, no qual o bárbaro aspira possuir os poderes e virtudes da língua dos mais poderosos, ao passo que sua própria forma de escrita tem que ser negada para que isso venha a acontecer. É preciso que o adulto sancione o letramento da criança, pois este é um ato de reconhecimento que não a torna sujeito da escrita, mas que a torna sujeito de uma determinada escrita, a do adulto.

Cabe, nesta pesquisa, perguntar: e quando o processo de alfabetização e letramento ocorre na vida adulta? Os sujeitos escreventes que dividem este espaço de escrita comigo têm mais de 60 anos, e alguns deles, tiveram contato com a escrita alfabética já na fase adulta. O aprendiz e o mestre, nesse caso, compartilham o mesmo espaço-tempo, a mesma comunidade e geração, mas podem ler o mundo de formas diferentes. Afinal, como afirma Dunker (2020, p. 210), “a entrada no discurso alfabético corresponde a um novo estado na constituição do sujeito”.

Nesse ponto, trago também Nêgo Bispo, forma como é conhecido Antônio Bispo dos Santos, pois as palavras “colonização” e “bárbaro” na citação de Dunker (2020) me conduziram até ele. Mas, ao contrário da perspectiva de um sujeito “bárbaro” que deseja adentrar a língua dos poderosos, como descreve Dunker (2020), Nêgo Bispo nos apresenta a lógica oposta: a dos poderosos que, ao impor sua escrita, buscam apagar outras formas de dizer e viver o mundo, sobretudo aquelas transmitidas pela oralidade (Santos, A., 2023).

Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira. Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração. Nesse período, de tanto brincar de fazer as coisas, fui para a escola aprender, pela escrituração, o que acontecia no outro mundo, o mundo das escrituras, o mundo de fora da comunidade. Fui para a escola escriturada para ser necessário, não para ser importante. Para poder contribuir com a resolutividade da nossa comunidade (Santos, A., 2023, p.12-13).

A distinção entre a “escola escriturada” e as “escolas da inspiração ou da brincadeira” é central. A escola ocidental se fundamenta na supremacia da escrita alfabética. Lembra da escrita de meu afilhado, comentada anteriormente? Ela foi feita quando ele tinha apenas três anos, antes mesmo do período escolar denominado 1º ano do Ensino Fundamental I. Quando destaco que a divisão entre mundo oral e mundo escrito ainda existe, falo também da hierarquização que transforma a escrita alfabética em modelo universal no ocidente, apagando modos de existir que não cabem nesse padrão.

Ao falar sobre as escolas da brincadeira, Nêgo Bispo me recorda de outras formas de viver, inventar e estudar o/no mundo. A escola pode ser, sim, um espaço de criação e resistência, não apenas de reprodução de divisões ou apagamentos. Pode ser o lugar em que temas como os levantados por ele, incluindo a disputa pelas formas legítimas de posse e escritura, possam ser discutidos. Aqui, nas zonas rurais de Divinópolis/MG, muitas terras não possuem escritura oficial. A que habito, por exemplo, é uma delas, pelo menos até o momento da escrita desta dissertação. Mas há formas de dizer e existir, de construir moradas e vínculos, que vão além dos registros do cartório. Afinal, nem sempre o mundo foi como é, e talvez a letra também nos sirva para reinventá-lo.

Essa história de vida também me remete à importância das narrativas na transmissão da cultura e da identidade em comunidades rurais como a de Expedita. A oralidade, tão presente nesses contextos, carrega um tipo de saber que não depende da letra alfabética. Isso me faz lembrar da discussão de Walter Ong (1998), ainda que ele reforce uma separação ao abordar a transição das sociedades orais para as sociedades letradas. Ong (1998) aponta que a palavra falada possui uma força própria, que não é capturada pelo escrito. Em sua fluidez, a oralidade permite uma relação distinta com o mundo, marcada pela presença, pelo ritmo e pela escuta compartilhada. Em contraste, a palavra escrita requer distanciamento, uma separação entre o

sujeito e a linguagem, ainda que nos permita voltar e tentar apagar, reescrever. Fala e escrita não são sinônimos, pois cada uma carrega especificidades em seus modos de transmissão, escuta e apreensão do mundo. Não devem ser dispostas em uma relação hierárquica, como se uma fosse superior à outra, mas compreendidas como modos de existir no mundo. Lacan (2005a, p.77) ao dizer sobre elas aponta:

No começo, *en arché*, como eles dizem – o que não tem nada a ver com qualquer temporalidade, já que ela decorre disso –, no começo é a fala. Mas a fala, afinal, há muitas chances de que ela tenha feito coisas em tempos que ainda não eram séculos. Eles só são séculos para nós, imaginem, graças ao carbono radioativo e outras coisas desse tipo, retroativas, que partem da escrita. Enfim, durante um pedaço de algo que podemos chamar não de tempo, mas de *éon*, o *éon* dos *éons*, como eles dizem – houve uma época em que as pessoas se deleitavam com trechos dessa natureza, e tinham lá suas razões, estavam mais perto que nós –, a fala fez coisas que certamente eram cada vez menos discerníveis dela, porque eram seus efeitos. Que quer dizer isso, a escrita? Afinal, é preciso circunscrever um pouco. Quando vemos o que é corrente chamar de escrita, fica perfeitamente claro e certo que ela é alguma coisa que, de certo modo, repercute na fala.

Expedita, revela que a ausência do domínio da escrita alfabética, segundo os padrões normativos, não equivale a uma exclusão simbólica, mas a uma outra forma de estar no mundo da linguagem. E acredito que, no mundo ocidentalizado em que vivemos, eu e os sujeitos que dividem comigo o espaço dessa escrita, não estamos em um ou outro polo, mas entre eles: entre a fala e a escrita, habitando a dobra constitutiva da linguagem.

Na conversa com Expedita, também me interessou entender se ela se lembrava de como era a escola e quando tinha ido. Ela disse que era moça, mas ainda não tinha se casado, era solteira. “Era uma escola comum, tinha a gente, os mais velhos. O Sílvio escrevia o nome no quadro, e a gente tentava escrever no caderno. Às vezes, ele escrevia no caderno, bem grande, e a gente escrevia na linha de baixo”. Uma experiência que passa pelo visual e pelo gesto. Arrisquei perguntar: vocês copiavam a forma como ele fazia? Ela diz que sim. Continuei: e depois de um tempo você soube escrever seu nome de cabeça? Expedita respondeu: “com dificuldade, mas sim. Mas não sei escrever outras coisas, nem ler. Meu filho até disse que ia comprar um celular para mim, um dia desses, e eu disse para ele: eu tenho como comprar, mas não vou conseguir usar, não vou saber ler a mensagem nem quem me mandou”.

Expedita disse que essa “coisa do estudo” precisava do apoio dos pais, para incentivar e tornar possível, ao menos no horário da aula, não trabalhar. E ela havia perdido os pais muito cedo, precisando sobreviver. Disse que não tinha como chegar em casa, ter um lugar para estudar, para pegar o caderno. Busquei ouvir dela se seu marido, já falecido, e suas cunhadas

havam estudado, já que seu sogro tinha uma certa estrutura, mesmo sendo definido por ela como “nem rico, nem pobre” quando questionei se ele tinha algum poder na comunidade, já que tinha funcionários. Ela comenta que também não, que só sabiam a mesma coisa que ela. Disse que, ali na comunidade, somente Luiz tinha estudado de fato. “Nem os irmãos dele; os irmãos só o básico, mas ele é que tinha tido mais estudo”, completa. Indaguei se as pessoas faziam distinção por ele saber e os outros não. Ela inicialmente responde: “ah, ele era diferenciado”, mas depois afirmou que não, que não havia diferença.

Em diversos momentos, Expedita narra que hoje a escrita faz falta, que já até comentou com sua neta para se sentar e ajudá-la, mas disse estar “velha” e que “não compensa aprender”. Quando conversávamos sobre os trabalhos dela na roça, quis saber se ela recebia dinheiro pelo seu trabalho ou se era uma troca. Ela disse que recebia dinheiro e que sempre precisou dele, pois quando precisava de uma roupa ou um calçado, era ela quem tinha que ter o dinheiro para comprar, “não tinha um pai ou uma mãe para pedir”. Indaguei-a sobre sua relação com os números, e ela disse que sabia fazer contas de cabeça, mas tinha aprendido com a vida.

Enquanto Expedita relatava sua trajetória, seu irmão, sentado ao lado, rememorava também seus próprios tempos de escola, recordando com carinho os professores Sílvio e Alzira. Ele contou que fez o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental aqui na comunidade. Lembrou do professor Sílvio e sorriu, assim como da professora Alzira. Disse que lembrava com carinho deles, quando a sobrinha, filha de Expedita, riu dizendo: “ele sabe até o nome dos professores”. Ele mencionou que aprendeu a escrever ali e, depois, quando foi morar na cidade, repetiu o 3º e o 4º ano, porque “mesmo sabendo ler e escrever, as outras coisas que se aprendiam na cidade não eram ensinadas aqui”. Contou que, quando chegou ao 5º ano, precisava passar por uma admissão. Ele estava trabalhando em uma banca, em frente ao Cine que ficava na Rua Goiás, mas não recebia dinheiro para voltar de ônibus, e tinha que voltar a pé até o bairro Bom Pastor, e acabou parando de estudar.

Expedita narra que, quando se casou, os sogros arrumaram um quarto e uma cama de casal para eles. O quarto era junto com a prateleira onde ficava o arroz da colheita. No chão ficava a cama, que era feita com paus e um colchão de palha. “A gente pegava a palha e ia colocando e arrumando o saco”, sorriu. “Eu gostava de mexer na palha”, disse. Brinquei que o colchão deveria fazer barulho, por causa da palha seca. Iniciei a conversa com Expedita sobre seus filhos, perguntando quem tinha sido o primeiro a nascer. Ela disse que tinha sido Andreia, a filha que me recebeu, mas que já tinha saído com seu marido nesse momento da conversa. Ao nosso lado estava a filha Delba, sentada no sofá que inicialmente tinha me sentado. No fim da conversa, seu irmão e seu filho Adilson também estavam sentados conosco. Ela contou que,

quando teve Andreia, foi a Divinópolis para ganhá-la. Um morador da comunidade que tinha um jipe a levou. Os outros três filhos: Adriana, Adécio e Delba, tinham nascido em casa mesmo. Havia uma mulher na comunidade que fazia o parto, e o filho mais novo tinha sido no hospital, pois eles foram ao sindicato rural para que ela pudesse fazer o procedimento de ligadura. Segundo Expedita, todos os filhos estudaram, “alguns em maior e outros em menor grau”, em suas palavras. Perguntei se ela havia os incentivado e ela disse: “sim, mesmo tendo que ir a pé para a escola, com dificuldades, mas foram”. Ela voltou a lembrar-se dos seus trabalhos nas casas da comunidade. Brincou que hoje está descansando, mas que já trabalhou muito. Comecei a me despedir. A filha Delba disse: “não sá, pode ficar mais, está bom ouvir as histórias”. Me levaram até a porta e eu saí, caminhando feliz com tudo o que tinha ouvido.



o que a carta carrega?
o que faz com que ela chegue ao seu destino?

71

Quero retomar a imagem da carta roubada de Poe (2017) para dizer que, ao longo desta escrita, ela se transformou, aos meus olhos, em uma carta escondida a ser encontrada. Nesse jogo entre presença e ausência, a trama se desenvolve. Mesmo fora de vista, a carta age; mesmo ausente ou ocultada, a letra afeta. O corpo da letra, ao trazer presença diante da ausência do corpo do sujeito escrevente, seria uma espécie de carta-cópia? Assim como a carta escrita por Dupin, a letra mantém algo do referente, mas aqui, não se trata da origem da letra alfabética ou do conteúdo explícito das palavras, e sim do gesto, da voz, do cheiro daquele que um dia se colocou a escrever.

Na leitura lacaniana de *A carta roubada*, não é o conteúdo da carta que importa, aliás, ele nem mesmo é revelado. O que move a trama é o percurso da carta: ela passa de mão em mão, permanece sem leitura, e ainda assim produz efeitos (Lacan, 2005a). Isso nos leva a perguntar: o que faz a carta operar, se não é o que está escrito nela? A carta, nesse gesto, se aproxima da letra tal como Lacan a concebe: não como significante pleno de sentido, mas como traço que afeta, como resto que insiste, como escrito que não se lê, mas que marca (Lacan,

⁷¹ Anotações sobre a carta roubada. Caderno da autora, 2024.

1985a, 1998, 2003b, 2005a). É nesse ponto que a carta nos permite pensar: talvez ela seja letra, não porque comunica algo, mas porque sustenta uma ausência, provoca um enigma, convoca uma leitura que nunca se realiza plenamente.

Lacan (1998, p. 45) afirma que, ao fim, mesmo após uma longa travessia, “uma carta sempre chega a seu destino”. Mas qual seria o destino da carta? Quem é, de fato, o verdadeiro destinatário? Ao serem modificados pela passagem da carta e se tornarem parte de sua circulação, os personagens tornam-se outros, e a carta, também, já não é mais a mesma desde que saiu das mãos da Rainha.

A mensagem final parece-nos ser destinada ao Ministro, que agora possui uma carta-cópia e um outro escrito. Caso esse novo escrito seja lido, ele pode chegar ao sentido simbólico: entra no campo dos significantes (Lacan, 2005a). A frase deixada por Dupin pode ser lida como: “Um destino tão desastroso, se não é digno de Atreu, é digno de Tiestes” (Lacan, 1985a, 1998, 2005a). Trata-se de uma referência ao mito grego, também trabalhado por Sêneca, que narra a vingança de Atreu contra seu irmão Tiestes⁷².

Atreu e Tiestes são irmãos, netos de Tântalo e filhos de Pélope e Hipodâmia. Após serem acusados de matar seu meio-irmão Crisipo, Atreu e Tiestes são amaldiçoados e expulsos por Pélope. Os dois fogem para Micenas, governada pelo rei Euristeu. Sem herdeiros, o trono de Euristeu foi disputado por Atreu e Tiestes a partir da posse de um cordeiro de ouro. A esposa de Atreu, Aerope, traindo-o, roubou e entregou o cordeiro a Tiestes para que ele pudesse assumir o trono. No entanto, o ato acabou sendo revelado e, a partir do sol, Atreu virou o governante. Atreu prepara uma vingança ao irmão convidando-o para um monstruoso banquete. Após comer a refeição, Tiestes descobre que acabara de devorar seus próprios filhos.

Este é um breve resumo do mito, mas já é possível perceber que ser digno de Tiestes não representa, de fato, um bom destino. Parece que Dupin, ao citar essa referência, quis evocar o jogo de traições, disputas de poder, enganos e vinganças que perpassam tanto o mito quanto a narrativa de Poe (2017). A cena mítica ressoa com o enredo da carta roubada: ter algo entre as mãos que não se deveria possuir, como a carta da Rainha, pode servir para tirar vantagem, mas esse mesmo objeto também pode escapar, inverter posições e transformar o sujeito de agente em alvo, de aproveitador a assujeitado. Como coloca Lacan (1985a, p.258), “são nossos atos que vêm ao nosso encontro”. Mesmo com tantos desvios, a carta, que já não é a mesma que foi escrita pelo remetente e entregue à Rainha, chega ao seu destinatário, quase como se fechasse um círculo. O Ministro, que primeiro toma a carta e a substitui por outra, recebe de

⁷² Sobre o mito, *cf.* Carmo, 2009.

volta esse mesmo gesto: a carta que havia sido roubada é agora novamente roubada, e a ele devolvida na forma de uma carta-cópia escrita por Dupin.

No texto, entrelaçam-se as ideias de cópia, simulacro e a noção de *semblant*, termo importante no ensino de Lacan (2005a). Sem aprofundar teoricamente esse conceito aqui, destaco seu papel como aquilo que, embora não seja o que representa, opera como se fosse, como uma aparência que mascara ou revela algo da estrutura (Lacan, 2005a). A carta-cópia, nesse contexto, pode ser pensada como *semblant*: ela simula a original, ocupa seu lugar, tem efeitos reais sobre os sujeitos da cena, ainda que seu valor de origem esteja em outro lugar. A escrita, como simulacro, desloca o referente, sem anulá-lo; como a carta de Dupin, ela é resto, um lixo que vale ouro, pois mesmo ocultada ou aparentemente banal, afeta e estrutura o enredo.

Um elemento me chamou a atenção enquanto resumia o conto de Poe (2017) a você: o fato de que Dupin escolheu escrever essa frase, que, como vimos, carrega uma história riquíssima, mas ressalta que o Ministro saberia quem escreveu, por conhecer sua caligrafia. Mais do que deixar a mensagem, o conteúdo na carta, Dupin queria deixar sua assinatura, como os artífices narrados por Sennett (2013), e **fez uso de sua letra, sua caligrafia, para revelar-se**. Uma letra não tem sentido em si mesma, mas dá a ler. Nesse gesto de Dupin, as letras ajuntadas serviam para transmitir uma mensagem, especificamente a frase que nos lembra o mito de Tiestes. Além disso, e talvez, ainda mais essencialmente, a letra, reduzida a um traço, levava o leitor a um nome, ao nome por trás da letra, ao correspondente daquela caligrafia.



A materialidade do significante é destacada por Lacan (1998) como uma matéria que não suporta ser partida. “Piquem uma carta/letra em pedacinhos e ela continuará sendo uma carta/letra, ele diz. Aqui podemos pensar na carta/letra como resto irreduzível” (Lacan, 1998, p.26).

Se seguimos a cronologia dos textos base mencionados, temos em seguida “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”. O texto nasce de uma conferência aos estudantes de Letras da *Sorbonne*, ocorrida em 9 de maio de 1957. O escrito foi primeiramente publicado em 1957 na Revista *La Psychanalyse* e posteriormente no mesmo livro de “O seminário sobre ‘A carta roubada’”, os *Escritos*. Sua leitura já me chama por sua epígrafe; não pela mensagem que ela carrega, mas de onde ela foi extraída: dos cadernos de Leonardo da Vinci.

Na última lição do *Seminário, livro 4: a relação de objeto*, ministrado em 3 de julho de 1957, Lacan (1995) menciona “A instância da letra” e coincidentemente ou não, trabalha com a figura de Leonardo da Vinci. Mais especificamente, ele retoma “Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci (1910)” escrito por Freud (2013), o qual tinha grande apreço não apenas pelo artista, mas pelo que desenvolveu com a escrita desse texto.

A imagem fantasiosa do caderno embala meus pensamentos, levando-me a pesquisar sobre ele no computador. Os rascunhos, desenhos e letras escritas são belíssimos, e o caderno de Leonardo parece-me a carta do conto de Poe (2017). O caderno passou por muitas mãos após a morte do artista. Primeiro pela de Francesco Melzi, que, inclusive, deixou marcado a letra de seu nome na capa. Posteriormente, pelas mãos de Pompeo Leoni, Galeazzo Arconati, Gaetano Caccia e Carlo Trivulzio, que anexou um dossiê a ele. Hoje, o caderno faz parte do Arquivo Histórico e Cívico na *Cortile della Rocchetta do Castello Sforzesco*⁷³. Assim como a carta, que ao passar para as mãos do Ministro, já não era a mesma, o caderno de Leonardo já não era mais um caderno, mudando a cada um que o tocava e sendo também afetado por eles.

Já comentei sobre um caderno anteriormente, na verdade, muitos cadernos povoaram esta escrita até aqui. Alguns foram encontrados no lixo, como o caderno eliminado na caçamba e jogado no “bota-fora”; outros, guardados com zelo, como os cadernos de receitas de Beatriz e Ana Paula, ou ainda o caderno escolar de meu pai. Agora, junto a eles, encontra-se o caderno de Leonardo, objeto de herança, desejo e admiração. O caderno, neste espaço-tempo da escrita, funciona como um suporte material que ultrapassa os limites do conteúdo gráfico que carrega.

Bárcena (2023, p. 57) pergunta e reflete: “Servem de que os cadernos? Relê-los, após tê-los esquecido por um longo tempo, constitui uma autêntica celebração da recordação”. Mais adiante, ele acrescenta:

A operação de escrever em cadernos, assim como de ler em papel, e não em formato eletrônico, é uma operação de resistência em um mundo hipertecnologizado. Não é a mesma operação escrever à mão que digitar, como não é igual ler em papel do que em uma tela. Na escrita à mão, somos obrigados a constantes pausas do pensamento. Decisões adequadas devem ser tomadas: o que devo anotar aqui? O que vale a pena conservar? Qual fragmento dessa ou daquela outra obra tomar citação, para uma leitura posterior? Não é necessário ter passado pela faculdade para fazer esse tipo de coisa. Trata-se, sem dúvida, de uma determinada arte de viver que passa pela escrita e, conseqüentemente, pelo literário. O caderno que carregamos conosco, em um mundo acelerado como o nosso, é uma oportunidade de ficarmos atentos, parados e pensando no que estamos vendo. Escrever à mão obriga a ficar quieto e em silêncio (Bárcena, 2023, p.58-59).

⁷³ As informações foram retiradas da exposição *on-line* “O caderno de Leonardo da Vinci: A longa história de um manuscrito”, do Archivio Storico Civico e Biblioteca Trivulziana de Milão, na plataforma *Google Arts & Culture*.

Que bela imagem de encontro e constituição Bárcena nos traz. É um modo de viver que passa pela escrita, por carregar consigo esse objeto: o caderno, e fazer dele uso ao mesmo tempo em que somos usados por ele. Rascunhar no caderno nos torna escritores, segundo ele, e esse objeto funciona como um espelho no qual nos enxergamos (Bárcena, 2023). Assim, retomamos novamente a imagem do espelho de Lacan (1998), abordada por Dunker (2020) a respeito da escrita do nome, e que agora podemos incorporar à escrita de Bárcena (2023) sobre o caderno.

O caderno, nesse sentido, pode ser pensado como um lugar de inscrição da letra material, alfabética e gráfica. E no sentido lacaniano, onde o sujeito tenta capturar algo de si, ainda que sempre reste um traço irreduzível (Lacan, 1998). O caderno, assim, espelha não apenas a imagem do sujeito, mas também aquilo que escapa à plena significação. Recordo-me, assim, da escrita de Lygia Bojunga sobre seu caderno de caligrafia, que chegou até a mim pela leitura de Fernanda Costa-Moura, e que agora compartilho:

Quando a minha mãe comprou o caderno de caligrafia que a professora tinha pedido, eu logo gostei da cara dele.

Pra começar, ele era um caderno *deitado*, e os outros todos que eu tinha eram *em pé*. E pra terminar, eu achava muito mais bonito ver linha atravessando página assim: uma bem pertinho da outra e, depois, outra mais longe – em vez de linha sempre igual, sempre igual, feito nos cadernos *em pé*.

A caneta-tinteiro e o vidro de tinta (que cheiro tão bom que eles tinham, vai ver era por isso que gente grande usava caneta em vez de lápis?) era coisa pra mais tarde (outra vez esse mais tarde!), toma aqui o lápis, é isso que você vai usar para se exercitar.

O lápis nunca era sozinho: era ele, a borracha e o apontador; e eu fazia uso intensivo dos três, o apontador a toda hora afinando a ponta do lápis pra letra sair caprichada, a borracha volta e meia apagando um *l* que batia a cabeça numa linha, um *a* que botava a perna numa outra, um *b* que saía barrigudo demais.

E ficar desenhando e apagando a letra, escrevendo e reescrevendo palavra, era bom. Feito ir lá pro quintal mexer na terra. Feito depois encher a banheira bem cheia e ficar lá dentro dela, eu e mais o barco que eu vivia fazendo de papel.

Então foi assim, caligrafando, que eu recolhi o prazer da borracha esfregando o papel, do lápis roçando a mão, do olho seguindo os sinais que eu imprimia no caderno, brincando aqui de pingar um *i*, ali de engordar um *o*.

Um dia, não me pediram mais exercícios de caligrafia: o caderno tinha acabado, a professora tinha mudado, as férias estavam chegando.

Férias era um tempo para não acabar nunca mais. Pena que um dia acabou. Mas ele tinha sido tão cheio de sol e de mar, que eu nem me lembrava mais do outro prazer: o de caligrafar. E como não tinha caligrafia no novo ano escolar, a lembrança do meu tempo de *artesã da escrita* dormiu fundo dentro de mim (Bojunga, 2007, p.57-59, grifos da autora).

Tantas camadas existem no modo como Lygia Bojunga (2007) narra seu encontro com o “Exercício escolar de caligrafia”. A primeira delas é o modo como esse encontro acontece: há uma solicitação da professora. Em seguida, destaca-se o modo como essa solicitação é recebida: com alegria. A autora encontra um prazer no gesto de preencher essas linhas do caderno deitado, que são diferentes dos cadernos em pé. Entretanto, o prazer não exclui o desprazer ou a frustração, como ocorre quando a caneta-tinteiro, com seu cheiro particular, é censurada e adiada para mais tarde. Sua imagem da caneta-tinteiro nos lembra que os objetos, ou melhor, as ferramentas que utilizamos para escrever, também podem carregar múltiplos sentidos. Um exemplo disso é a caneta fina, antiga, cujo valor está, sobretudo, na busca por ela: um presente recebido de alguém que, por sua vez, a havia herdado da avó. Trata-se de uma “caneta da *Belle Époque*”, tão cara a Lacan (2008a, p.316).

Mas Lygia (Bojunga, 2007) não narra apenas seu encontro com o caderno, o gesto de caligrafar, e a censura da caneta-tinteiro. Ela diz também do uso intenso que fazia do lápis, da borracha e do apontador, cada um com sua função específica. Se o lápis é utilizado para desenhar no papel e o exercício exige atenção e capricho, ele deve estar sempre bem apontado. Na medida em que um desvio, um gesto desajeitado ou um erro acontecem, é preciso convocar a borracha. Mas, até no que não cabia ali, como o “b que saía barrigudo demais”, havia satisfação, pois ela “recolhia o prazer da borracha esfregando o papel”, sentindo ao mesmo tempo o lápis roçando em sua mão e os olhos acompanhando as letras que se formavam (Bojunga, 2007).

Tal como Val descreve o gesto de ler seguindo as letras com a ponta do dedo, há brincadeira no exercício de caligrafar, como ao “engordar um o”, mesmo que depois fosse necessário esfregar a borracha no papel para corrigi-lo. Lygia (Bojunga, 2007) comenta que o ato de ficar desenhando a letra é tão bom quanto ir ao quintal mexer com a terra, o que me remete à ideia de letra-terra. Quando a solicitação do outro, a instituição escolar e a professora, deixa de existir, o exercício se perde ou, como ela mesma diz, “o ofício de artesã da escrita” adormece (Bojunga, 2007). O que me lembra o texto já mencionado de Pinheiro (2018), sobre a “escrita artesã”. Entretanto, sabemos que, mesmo adormecido, esse ofício deixou marcas. Nesse sentido, a letra não adormece completamente, pois, como aponta Lacan (1998), a letra é aquilo que se inscreve no corpo, ultrapassando o papel, o tempo e a demanda externa.

Começamos pela imagem do caderno de Da Vinci e nos encontramos com outros. Pode-se perceber, ainda, o atravessamento da escola e do ofício de professora na introdução do exercício de caligrafar a/na vida. Lygia não recebe apenas um objeto material, um caderno de

caligrafia, mas um convite ao exercício de ser estudante. E ela aceita, entregando-se ao amor pelo gesto de desenhar as letras.

O estudioso precisa se afastar dos ritmos habituais do mundo. Esse isolamento e a necessidade do silêncio que o estudioso precisa estão acompanhados por um gesto de reiteração, de repetição, de insistência que serve de amostra do amor que o estudioso tem por aquilo que faz (Bárcena, 2023, p.55).

Ao adentrarmos “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, notamos que a palavra “carta” não aparece no texto. No entanto, a letra já é anunciada logo no título. Retomo, então, a pergunta: que letra é essa? Lacan (1998, p.498) parece imaginar nossa inquietação e escreve: “mas essa letra, como se há de tomá-la aqui? Muito simplesmente, ao pé da letra”. Esse “pé da letra” já vimos antes e remete à literalidade do significante, e se preferirmos, ao pé da árvore.

Na sequência, Lacan (1998, p.498) nos concede uma definição ainda mais clara: “designamos por letra este suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem”. Aqui, a letra é situada como um suporte material, e não como sinônimo de linguagem ou discurso (Lacan, 1998). A palavra suporte me leva à ideia de sustentação, aquilo que mantém, que dá base, que permite o acontecimento de algo. Mas continuemos com o autor. Ainda na mesma página, Lacan (1998, p.498) relaciona a letra ao efeito significante, como se vê na seguinte passagem:

Note-se que as afasias, causadas por lesões puramente anatômicas nos aparelhos cerebrais que conferem a essas funções seu centro mental, revelam, no conjunto, distribuir seus déficits segundo as duas vertentes do efeito significante do que aqui chamamos de letra, na criação da significação.

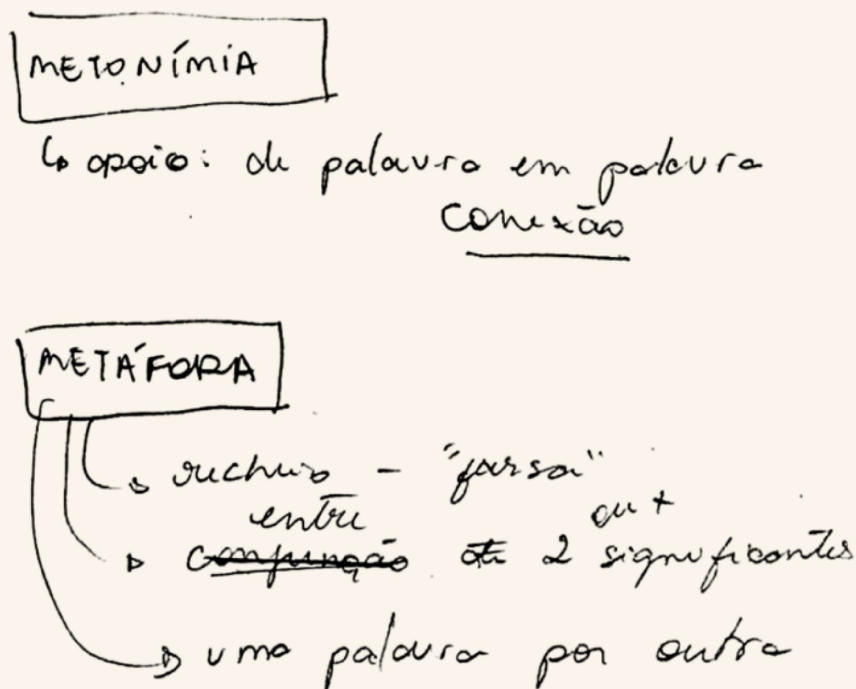
Por isso, mesmo que o significante não seja o foco principal deste trabalho, ele nos atravessa constantemente. Como já indicado anteriormente, letra e significante não são sinônimos. A letra aparece relacionada a três ideias centrais: suporte material, efeito significante e, mais adiante no mesmo texto, “a estrutura essencialmente localizada do significante” (Lacan, 1998, p. 505). Esse tripé conceitual: suporte, efeito e estrutura, nos convida a uma reflexão: o que seria, afinal, a letra? A letra não é a linguagem pura; assim como, para Lacan (2005a, p.60), “o escrito não é linguagem”, mas antes, a interroga e se constrói por sua referência a ela.

Seria a letra como o alicerce de uma casa? Aquilo que sustenta a edificação, dá estrutura e permite sua existência, mas que, ao mesmo tempo, não se confunde com a casa? O

que seria, então, essa casa? E mais: o que significa percorrer essas três palavras: suporte, efeito e estrutura, como vias possíveis para a leitura da letra no ensino de Lacan?

Devemos lembrar que Lacan propõe um retorno a Freud, mas compreende o inconsciente a partir da linguagem (Lacan, 1998). O trabalho do sonho, por exemplo, é interpretado por ele segundo as leis do significante. A condensação, *Verdichtung*, em Freud, é entendida como a superposição, o ajuntamento de significantes, que Lacan (1998) associa à figura de linguagem da metáfora, onde uma palavra puxa outra. O significante substituído permanece latente, inconsciente, e essa operação é comparada por ele à poesia, na qual a condensação gera múltiplas camadas de significação.

Já o deslocamento, *Verschiebung*, que transporta um termo a outro ao longo de uma cadeia, é visto como metonímia. Nesse caso, a substituição ocorre por contiguidade, e não por semelhança, como na metáfora. Para Lacan (1998), metáfora e metonímia não são processos separados, mas duas faces da mesma moeda, presentes no modo de funcionamento do inconsciente. A metonímia, com sua ligação entre significantes, constitui a base da metáfora, que opera por substituição. Ambas são essenciais para a produção de sentido no discurso⁷⁴.



⁷⁴ Para aprofundamento, indico leituras que tocam na questão da metáfora e da metonímia na obra lacaniana e as quais apoiaram-me durante a construção desse parágrafo. Cf. Leão, 2008; Rodrigues, 2009; Dunker, 2019; Pelenz, 2021.

⁷⁵ Anotações sobre metonímia e metáfora. Caderno da autora, 2023.

Assim, com a letra-carta, vislumbra-se uma letra que sai de seu caráter mínimo, o de caractere, para ganhar corpo. Voamos com a carta roubada, que se desviava e afetava cada um que se colocava com seu detentor (Lacan, 2005a). Chegamos à instância da letra para destacar, mais uma vez, sua aproximação com os termos da linguística, como propõe Paulo Pereira (2005, p.46): “se o sujeito freudiano é um ser de letra, o estatuto de ciência para a psicanálise funda-se na letra que realiza o sujeito pelo qual qualquer ciência existe”. Agora seguimos, é preciso alcançar o litoral para, então, fazer terra (Lacan, 2005a).

3.2 Letra-lixo e letra-litoral: o risco de um perigoso gesto

Olga Tokarczuk (2023), em seu livro cujo título é uma frase de uma de suas apresentações, *Escrever é muito perigoso*, nos provoca a refletir sobre o ato de escrever. Na escola e nas bibliotecas, ouvimos que a leitura abre mundos. A escrita dos escritores, que desenham em forma de letras as portas que nos abrem o(s) mundo(s), é vista por Tokarczuk como algo perigoso. Isso me lembra as bandeiras vermelhas fincadas na areia das praias, nas vezes em que vi o mar, sinalizando o perigo e quase dizendo: “não entre, depois não diga que eu não avisei”. A escrita, como algo perigoso, pode ser um caminho sem volta.

Walter Benjamin (1987), ao recordar o jogo das letras de sua infância, afirma que a memória não é do jogo, mas da própria infância. E diz que, assim como aprender a andar de bicicleta, não se pode mais reaprender. Uma vez aprendida, a escrita se fixa no corpo. Não se retoma a sensação da primeira vez que se moveu a mão e se formou uma letra. Mesmo que se tente repetir, como na carta roubada que passa de uma mão para outra, um novo elemento sempre aparece (Lacan, 1985a, 1998). Uma vez que se aceitou o risco da letra, como entrar no mar bravo, ou no redemoinho do rio de Hervé (2019), não se pode mais sair. Esse risco implica que, uma vez inscrito no campo da linguagem, o sujeito está exposto às redes de significantes que operam fora de seu controle (Lacan, 1985a).

Gostaria de explorar esse risco para além do que ele dá a ler, como na história de *A Letra Escarlata*, de Hawthorne (2023). Quero deter-me na letra “A”, bordada e com fitas douradas, que adornava o vestido da jovem Hester. Cada ponto do bordado daquela letra era sentido em seu coração. A letra, aqui, não é apenas um símbolo de punição pública, mas, à luz da psicanálise, um traço que a inscreve (Lacan, 1998). Ela marca, ao mesmo tempo, a exclusão e a singularidade. Ao carregar a letra no peito, ela aceita e sustenta, não apenas a marca, mas a posição de ser lida, interpretada, julgada. Há uma cena possível: Hester como figura da letra-lixo: descartada, condenada. E como letra-litoral: escrita viva na borda (e no bordado) entre o

simbólico e o real. Parafraseando Hawthorne, só me resta dizer: Venha, madame Hester, e exiba sua letra escarlate na ~~praça do mercado~~, nesta escrita!



Entre o dedo e o dedão a caneta
Parruda pausa; com arma pega.

Sob minha janela, um som raspante e claro
Quando a pá penetra a crosta de cascalho:
Meu pai, cavando. Olho para baixo

Até seu dorso reteso entre os canteiros
Encurvar-se, brotarem vinte anos atrás
Dobrando-se em cadência nos batatais
Onde estava cavando.

A chanca aninhada no rebordo, o cabo
Alçado contra o joelho interno com firmeza.
Ele extirpava talos altos, fincava o fio luzidio
Para espalhar batatas novas que colhíamos
Adorando a fresca dureza nas mãos.

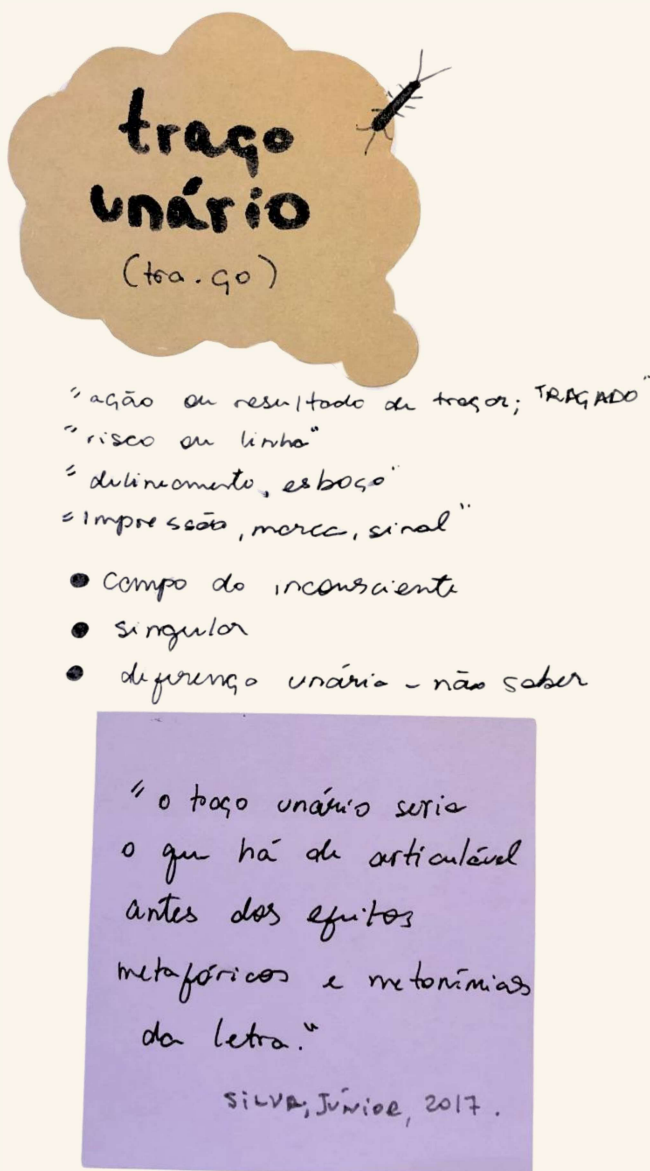
Por Deus, o velho sabia usar uma pá.
Tal qual o velho dele.

Meu avô cortou mais turfa num dia
Do que outro homem no pântano de Toner.
Uma vez levei leite numa garrafa
Mal rolhada com papel. Ele aprumou-se
Para bebê-lo, e em seguida pôs-se a
Talhar e fatiar com precisão, lançando
Torrões nos ombros, indo mais embaixo atrás
Da turfa boa. Cavando.

O cheiro frio de barro de batata, o chape e o trape
De turfa empapada, os curtos cortes de um fio
Nas raízes vivas despertam em minha cabeça.
Mas pá não tenho para seguir homens como eles.

Entre o dedo e o dedão a caneta
Parruda pausa.
Vou cavar com ela (Heaney, 1998).

Estava a pensar na escrita caligráfica, na forma como aprendemos a segurar o lápis, em como “entre o dedo e o dedão a caneta parruda pausa”, como disse Heaney (1998). Aqui, a escrita à mão é evocada como gesto corporal, uma escavação do sujeito na matéria do traço.



Cada letra é fruto de uma pausa, uma pressão, uma escolha, ainda que inconsciente. A caligrafia exige o ritmo que o corpo impõe à linguagem, marcando-a com sua presença. Lacan (2003b, 2005a) ao trabalhar a noção de letra em "*Lituraterra*", associa a escrita à dimensão do Real: não se trata de representar um conteúdo, mas de tocar, com e no corpo. A letra, nesse contexto, é traço que se repete.

A imagem ao lado foi retirada de um exercício realizado no início do curso desta pesquisa. Um convite de minha orientadora, Juliana, para ir ao encontro das palavras que me chamavam durante as leituras sobre a letra, levou-me a escrever dessa forma e a levar meu caderno. Com o tempo, algumas dessas palavras ganharam força e lugar na pesquisa, como a própria letra, a escrita e o significante. O traço permaneceu ali, inscrito nas folhas do caderno. Mas, ao caminharmos para o fim

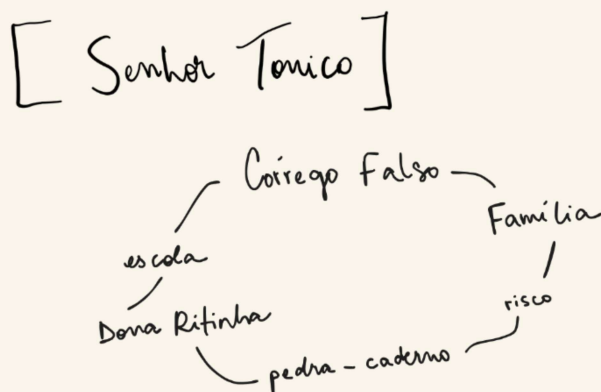
de uma escrita, percebo que ele saiu sem que eu mesma notasse, aparecendo aqui como quem não quer nada: ora como marca em algumas páginas, entre um ou outro parágrafo; ora como traça, inseto bibliógrafo; ora como traço-risco, rasura.

Mas novamente, assim como anunciei ao falar sobre o Real, o traço também é desenvolvido por Lacan (2005b), como traço unário, que é anterior ao sujeito. Inclusive, se voltarmos à seção "Deriva ou derivado do verbo da palavra", quando apresentei as palavras que compõem o título e disse do verbo que ora é considerado princípio, ora descomeço, Lacan (2005b, p. 31, grifos do autor) parece utilizar a mesma proposição ao afirmar: "*No princípio era o verbo quer dizer No princípio é o traço unário*".

⁷⁶ Imagem retirada do caderno da autora, escrito em 2023. A anotação em "post-it" roxo apresenta uma citação do artigo "*Letra e escrita na obra de Jacques Lacan*", de Silva e Júnior (2017).

Mais adiante, no mesmo *Seminário, Livro 10*, Lacan (2005b, p. 87) nos oferece uma imagem que pode iluminar a dimensão do traço, mesmo sem nos aprofundarmos no conceito: “os significantes fazem do mundo uma rede de traços em que a passagem de um ciclo a outro torna-se então possível. Isso quer dizer que o significante gera um mundo, o mundo do sujeito falante, cuja característica essencial é que nele é possível enganar”. Fixemo-nos, então, nessa imagem do encontro de traços: a rede. Uma rede é o entrelaçamento de fios que, juntos, constroem um tecido capaz de sustentar um corpo. Essa rede de traços parte de um primeiro, o traço inaugural, e vai se tramando, gerando um mundo falado e possível (Lacan, 2005b).

Da letra “A” bordada no vestido de madame Hester (Hawthorne, 2023), chegamos ao pai que sabe manejar a pá e ao filho que cava com a caneta (Heaney, 1998), para imaginar uma letra que traça, seja no tecido com a agulha, no chão com a pá, ou no papel com a caneta. Lembrei-me, então, de quando observei Nilton, ensinando um estudante a regular a pressão do lápis sobre a folha de desenho (Gonzaga, 2019). Como se dissesse: não se escreve apenas com a mão, mas com tudo o que nos marca, com tudo o que somos, com o nosso corpo. Mas aí, você já sabe, uma palavra puxa outra, e fui parar na casa do senhor Tonico, seu pai, em Córrego Falso, comunidade que já visitamos anteriormente nesta escrita, quando estive na praça da igreja.



77

O dia 18 de fevereiro de 2024 amanheceu. Acordamos, tomamos café e caminhamos até a chácara de Luiz e Zica para esperá-los. Quando chegaram, entramos todos no mesmo carro e fomos até a comunidade de Córrego Falso: Kleyton, Zica, Luiz e eu. No caminho, conversamos a respeito das comunidades por

onde passamos, uma torre de celular que tinha sido instalada em uma delas e o ponto de ônibus ao chegar na comunidade. Zica comentava que iam caminhando ou de bicicleta até o ponto. Fomos observando a distância do ponto e a casa onde ela cresceu, a mesma onde vive seu pai.

Ao chegarmos, cumprimentei o senhor Tonico, que assistia à missa pela televisão. Em seguida, Kleyton e eu acompanhamos seu filho, Humberto, até a horta. Humberto, sua esposa e filhos moram em uma casa ao lado, no mesmo terreno. Ele trabalha com o plantio e vende a

⁷⁷ A imagem é uma composição de palavras e nomes a partir do campo com Seu Tonico. Elaborada pela autora, 2025.

produção na feira de uma das praças de Divinópolis. Caminhamos pela roça, vimos a plantação, brincamos com um filhote de cachorro. Depois, sentamo-nos na varanda. Zica comentou que já havia conversado com seu pai e que ele me esperava na sala de jantar.

A sala é ampla, com uma janela e, logo abaixo dela, um longo banco de cimento, desses que são construídos ao pé da parede. À frente do banco, uma mesa. Tonico estava sentado no banco, aguardando. Lembro-me de sua posição: pernas abertas, mãos entrelaçadas e um olhar sereno. Estava na hora. Senti meu coração acelerar. Sentei-me em uma cadeira à sua frente. Kleyton ocupou um lugar um pouco mais afastado de nós. Zica estava na cozinha, preparando o almoço. Pouco depois, Luiz se aproximou e deitou-se no banco, próximo de seu Tonico.

SENHOR ANTÔNIO, conhecido como Tonico, nasceu em junho de 1931 e vive desde então na comunidade de Córrego Falso. Iniciei a conversa dizendo que queria ouvir uns causos. Tonico sorriu. Pedi se poderia me contar sobre sua infância e a vida na roça. Ele permaneceu um instante em silêncio, com as mãos firmes segurando a bengala. Interrompi o silêncio perguntando se sempre morara ali, na comunidade. Ele disse que sim, contou que seu pai fora escrivão em Ermida e abandonou o ofício para viver em Córrego Falso, em um terreno pouco à frente de onde estávamos. A casa onde nos encontrávamos tinha sido construída por ele quando se casou com Dona Francisca. A partir daí, começou a falar dos irmãos, de como cada um era, com entusiasmo.

Busquei ouvir sobre sua experiência com a escola, se ele havia aprendido a escrever. Ele respondeu: “só o nome”. Indaguei se lembrava de quem lhe ensinou a escrever. Ele sorriu. Seu semblante se transformou. Acho que nunca esquecerei aquela cena. Tonico disse: “Dona Ritinha”. Para mim, foi como se aquela imagem, a da professora, que há tanto não o visitava, se fizesse presente ali, emergindo em sua fala. E as aulas eram em casa ou na escola? Senhor Tonico disse que havia uma escola, próxima ao salão comunitário, e que ele ia até lá. Meses depois, no Arquivo Público Municipal, encontrei o nome de Rita entre os registros. Mesmo com o nome completo grafado no documento, ao lê-lo, soou “Dona Ritinha” em meus ouvidos e, em meus olhos, o rosto de Tonico.

53c

Remetida à Secretaria da
Educação e Saúde Pública

RELAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS E DAS PROFESSO-
RAS, CANDIDATAS ÀS RESPECTIVAS CADEIRAS

D I S T R I T O D A S E D E

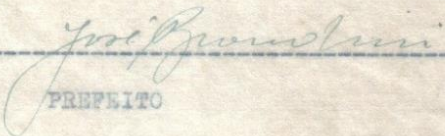
NUMERO	LOCALIDADE	PROFESSORAS
1	MATA DOS COQUEIROS	Geralda Ferreira
2	COSTAS	Cloris Dinis do Nascimento
3	CHÔRO	Conceição Gontijo de Azevedo
4	CACHOEIRINHA	Maria Santos
5	AREIÃO	ODETE MOREIRA
6	FERRADOR	Armanda Rodrigues
7	BRANQUINHOS	Maria Regino da Silva
8	FORTALEZA	MARIA MAGDALENA FERREIRA

D I S T R I T O D E SANTO ANTONIO DOS CAMPOS

1	PERÓBAS	Célia Justo Dias
2	LAGÔA	Maria de Lourdes Pereira
3	TAMBURIL	Cemil Alves Ferreira
4	MUTIRÃO	Rivaldina Gomes
5	CORREGO FALSO	Rita Francina da Conceição
6	AMADEU LACERDA	Alexandrina Delfino

RENDA MUNICIPAL..... 150:000\$000

Divinópolis, 15 de maio de 1934



 PREFEITO

Quando questioneei como era o material escolar da época, ele disse que não era caderno, como hoje, mas sim uma pedra, e que havia outra pedra para riscar e escrever. Disse que

⁷⁸ Imagem do documento “Relação das escolas rurais e das professoras, candidatas às respectivas cadeiras”. Data do registro: 15 de maio de 1934. O arquivo está digitalizado e por isso pode ser consultado pelo endereço eletrônico < <https://arquivopublico.prefeituradivinopolis.com.br/documental/7611> >.

levavam a pedra-caderno na mochila, que também era diferente. Arrisquei: era como uma capanguinha? Ele confirmou com um sorriso: “isso, levávamos a pedra na capanguinha, e tinha que ter cuidado porque podia quebrar”. Brinquei: o caderno quebrava? Ele riu: “é, o caderno quebrava e aí dava um problemão”. Essa imagem, a de Seu Tônico com o caderno de pedra, materializa-se em mim como **o risco da letra: pedra riscando pedra, riscando letras**. A escrita se faz no esforço da mão que risca, no cuidado para não quebrar o suporte. Fiquei imaginando como seria riscar a pedra, assim como o “tapa-bucha” de Luiz, temporalmente posterior ao caderno de pedra de Tônico. Aqui, a materialidade da escrita, tão concreta no caderno de pedra de Tônico, traz a ligação entre a escrita e o corpo.

Em outra lembrança, contou que dissera ao pai que não queria mais estudar. Achava difícil demais e queria mesmo era mexer na roça. O interessante é que, mesmo se afastando da escola, a presença das letras escolares (alfabéticas) nunca deixou de marcar sua vida e resistiu aos julgamentos para que suas filhas pudessem estudar. Relatou que seu pai assinava o jornal, e que era ele quem buscava, a cavalo, ao encontro do trem. Perguntei se seu pai lia o jornal sozinho ou em voz alta, e ele respondeu que lia em voz alta. Antes disso, havíamos comentado sobre o tempo do rádio e como as pessoas se reuniam para escutar, então indaguei se isso acontecia também com a leitura do jornal. Ele negou: “era só os de casa”. Após a leitura, seu pai pedia que levasse o jornal a outro senhor da comunidade que também sabia ler. Nesse relato, evocou a imagem da candeia e contou que seu irmão havia criado um suporte para que os respingos da vela não caíssem no chão.

Diante de tantas memórias, quis saber se, para ele, ainda era importante estudar e aprender a escrever. Tônico respondeu que sim, que era muito importante. Em outro momento da conversa, narrou o processo de escolarização de cada um de seus filhos. Comentou que os filhos homens não seguiram nos estudos, embora tivessem frequentado a escola. Ao falar de um deles, hoje marceneiro e construtor de telhados coloniais, contou que ao deixar a escola, à época, começou a acompanhar um senhor da comunidade que trabalhava com madeira e telhados. Esse homem, vendo sua habilidade, tranquilizou Tônico: seu filho já opinava nas decisões do trabalho. Nesse momento, Luiz, deitado no banco, comentou que o filho de Seu Tônico ainda se arrependeria de não ter continuado os estudos, por conta das exigências do mundo atual. Dirigi o olhar ao senhor Tônico dizendo que seu filho escrevia, deixava suas marcas na forma como utilizava a madeira. Ele assentiu com um gesto de cabeça. Lacan nos ajuda a pensar que a letra não se reduz ao gesto gráfico ou ao domínio do alfabeto. A letra, marca o sujeito para além do que é simbolizável. No caso do filho de Tônico, suas criações em

madeira, ainda que não correspondam à escrita escolarizada, são inscrições no mundo, um modo de dizer algo de si e do seu tempo.

O último texto de Lacan (2003b) que menciono como base para este trabalho, “*Lituraterra*”, é, cronologicamente, o mais recente entre os que utilizei, embora tenha sido o primeiro a me encontrar. Foi por ele que comecei, ainda que, nesta escrita, tenha optado por outro caminho: apresentar a trajetória da letra no ensino de Lacan ao longo do tempo, em diálogo com a divisão proposta por Porto (2018), entre letra-carta, letra-lixo e letra-litoral. Acredito, no entanto, que esses três momentos atravessam todo este trabalho. Se começamos com a letra-carta, ou carta/letra, como aparece na tradução brasileira, reconhecemos nela o aspecto de suporte material, como no gênero textual: algo que leva uma mensagem (Lacan, 1998). Por esse viés fazemos as primeiras torções, articulando “O Seminário sobre ‘A carta roubada’” com “A instância da letra ou o inconsciente desde Freud”.

Mas se a carta é roubada ou voada, como também nos sugere a expressão francesa *lettre volée*, ela escapa. E o que resta, então? O que fazemos com aquilo que fica: os fragmentos, os resíduos, os restos? É nesse ponto que a letra se aproxima do lixo e ao mesmo tempo, do litoral, dessa borda onde o mar toca a terra, onde algo insiste, apesar do apagamento. Assim, nos entrelaçamos com a **letra-lixo** e com a **letra-litoral**, que se condensam no conceito de “*Lituraterra*” (Lacan, 2003b, 2005a).

Ao longo dos encontros com os sujeitos escreventes, diferentes tramas se desenrolaram diante de mim. Muitas delas se entrelaçaram, como uma mistura de tecidos, uma colcha de retalhos, como aquelas costuradas por minha avó. E uma dessas tramas já se costurava em mim antes mesmo de ir a campo: a **dimensão da comunidade**. Quando conversei com Luiz sobre sua prática como alfabetizador, perguntei por que não seguiu esse caminho. Ele mencionou os estigmas da época (final da década de 1960): ser “homem professor” era motivo de zombarias, era visto com desconfiança ou associado, de forma pejorativa, à homossexualidade. Disse ainda que alfabetizou apenas durante aquele período, com o desejo de ensinar “o pessoal da comunidade”.

Essa dimensão da comunidade, que agora abro, é múltipla. Refere-se tanto ao discurso externo, à lei, à cultura, ao Outro, quanto a uma experiência narrativa que une um grupo. O filósofo Byung-Chul Han (2023, p. 15), ao refletir sobre a erosão da vida comunitária, afirma que “a comunidade narrativa é uma comunidade de ouvintes atentos”. Para ele, escutar não é o mesmo que trocar informações. “Na escuta, não ocorre, de modo nenhum, nenhuma troca. Sem vizinhança, sem escuta, não se constitui uma comunidade. A comunidade é [uma] comunidade

de escutadores [*Zuhörerschaft*]” (Han, 2022, p. 130). Uma comunidade de escutadores: não os que acumulam dados, mas os que se abrem à presença do outro.

Interessante como, ao digitar a frase de Byung-Chul Han (2022), lida em livro físico, a palavra erosão, ao se formar letra por letra no teclado e se projetar na tela, me captura. Han fala da erosão da comunidade; Lacan (2003b, 2005a), em “*Lituraterra*”, evoca o ravinamento, termo que surge de sua contemplação aérea das planícies siberianas. Recentemente, em minha segunda viagem de avião, a primeira sozinha, rumei a Fortaleza para um evento acadêmico. Por vezes, olhei pela janela, observando os relevos brasileiros sem saber exatamente onde eu estava. Ainda assim, poderia dizer que sobrevoava *lituraterra*, pois era essa a palavra que, em silêncio, gritava dentro de mim.



79

A ideia de letra como lixo me atravessou na primeira leitura do texto de Lacan (2003b, 2005a), mas foi ravinamento que se cravou em mim como sulco. Desde então, pego-me observando a terra que habito, as marcas deixadas por mim e por meu companheiro, pelas formigas que desbravam o chão atrás de novas árvores, pelas raízes que avançam sob e sobre a terra, pelas águas que, como já mencionei, puxam a memória do meu pai, Etelvino. Vejo ravinas nessas cenas. Vejo escrita. Lacan (2005a, p. 116) coloca que “para lituraterrar, eu mesmo, assinalo que aqui faço imagem no ravinamento, com certeza, mas nenhuma metáfora: a escrita é esse ravinamento”. A escrita não é metáfora do ravinamento, ela o é (Lacan, 2005a).

Assim como escrevi no início que talvez parecesse estar criando imagens enquanto escrevo, e que não seria para ilustrar, reafirmo: aqui, a poesia é escrita viva, marca de uma presença. A letra, como traça, cava meu texto, parece se alimentar das palavras, devora pedaços

⁷⁹ Fotografia da janela do avião. Arquivo pessoal da autora, 2025.

e dificulta o acesso imediato à significação, pois como coloca Lacan (1985a, p.292), “a vida é isto – um rodeio, um rodeio obstinado, em si mesmo transitório e caduco, e desprovido de significação”. Mas é justamente nesses espaços “comidos”, que poderiam ser descartados como lixo, que alguma coisa pulsa. E é ali que podemos nos colocar como catadores de restos: ao fazer algo com o lixo, nos lançamos no perigoso gesto de escrever.

Foi assim que essa pesquisa se fez. Na banca de qualificação, escutei algo como “apropriação poética do texto lacaniano”, e reconheci o meu fazer. Propus-me a todo tempo escrever ciência-poesia. A partir das leituras dos *Escritos* lacanianos, que já se dirigem ao ilegível, ao inapreensível em sua totalidade, fui catando o que meu corpo conseguia e inventando coisa-outra. Uma coisa que, por sua vez, segue o mesmo curso: “a escrita é esse ravinamento” (Lacan, 2005a, p.116).

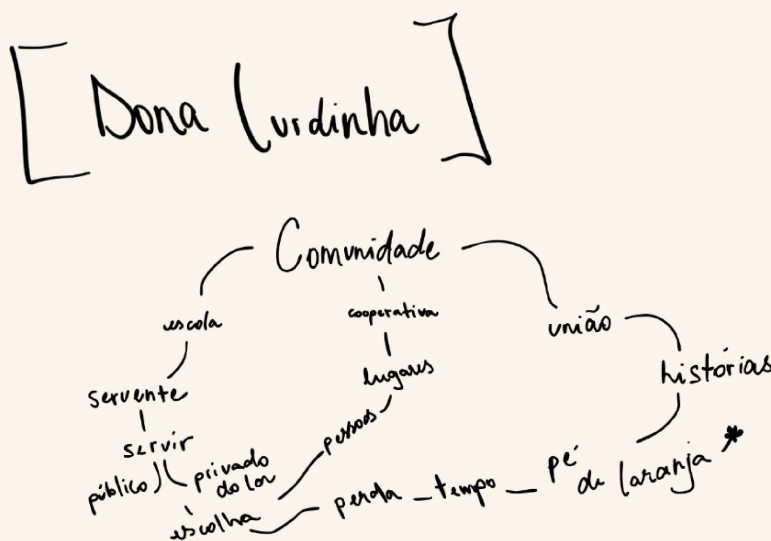
Talvez soe estranho, mas me emociono ao escrever estas palavras. Talvez porque, pela primeira vez, nomeio os sentidos dessa caminhada para mim. Há mais de dois anos, decidi que não queria continuar esse percurso sozinha. Queria estar de novo na universidade pública, em roda, escutando, lendo, escrevendo e, ao fim, entregar algo. E quando esse fim se aproximou, o medo chegou junto. Fui permeada pelo vazio de palavra, pelo *silencio indecible*, como diria Bárcena (2004). O que de fato eu tinha feito nesse tempo?

No grupo GhEnTE, na linha “Educação e Psicanálise”, certa vez discutimos a questão do “dar em alguma coisa” ou do “dar certo na vida”, expressões tantas vezes usadas para medir o valor das trajetórias. Refleti, sozinha: essa caminhada deu em alguma coisa? Aquilo que escrevi no projeto inicial... cheguei mesmo em algo que valha a pena ser contado?

Hoje, ou pelo menos nesse instante em que escrevo, sinto que estou diante de uma janela. A imagem que vejo se parece com a do avião em direção a Fortaleza, ou, quem sabe, com a do voo de Lacan sobre as planícies siberianas. O que vejo é essa escrita como ravinamento (Lacan, 2003b, 2005a). Não algo que faz sentido, mas que dá a sentir. Não revela, mas dá a ver. Ou ainda, não é algo totalmente legível, alcançável e aplicável, mas que provoca. Convida à tentativa de ler e se implicar no lido, mesmo quando as palavras parecem “comidas” por traças.

E me emociono porque começo a ver a vida brotando justamente ali: nos espaços ravinados da escrita. Se a vida começa a brotar, é porque vejo a travessia da palavra encontrando o corpo da letra e o corpo dos sujeitos escreventes. Algo da palavra dos outros ressoa em mim, e vice-versa. É nessa dobra entre o que escrevo e o que escuto que se faz o caminhar desta pesquisa. Muitas vezes, ao escutar as histórias das pessoas com quem estive, percebi como essa presença comunitária surgia, a mesma que se encontra hoje em erosão, como disse Han (2022).

Mesmo quando se falava de si, a fala não vinha desacompanhada: trazia os nomes, os rostos, os lugares, os laços.



Assim foi com **DONA MARIA DE LOURDES, conhecida como Lurdinha, moradora da Comunidade de Lopes, nascida em 1949.** No dia 9 de fevereiro de 2025, acordei cedo. Havia combinado com sua filha, Dayana, de ir conversar com ela pela manhã. A casa é perto da minha; se seguisse o córrego, chegaria até lá, mas para isso precisaria

atravessar o terreno do meu vizinho. Por isso, saí pela rua. Cumprimentei as pessoas que estavam do lado de fora, passei pela Igreja e segui em direção à Comunidade do Choro, estrada por onde transitei tantas vezes, todos os dias, antes de iniciar o mestrado, quando ainda trabalhava na EMAF em Nova Serrana. Ao chegar, bati palmas e chamei: ô de casa! Dayana me recebeu. Comentei: que vista linda tem aqui! Sempre admirei a serra que se avista dali.

Dona Lurdinha chegou, eu ainda não a conhecia. Abracei-a. Ela me disse: “que bom te conhecer! Já ouvi falar de você, mas não sabia quem você era”. Abordou que eu já havia dado carona a um parente dela, e que ele contou à família que “a esposa do Kleyton” tinha o levado. Dayana logo explicou que Dona Lurdinha estava sem o aparelho de audição e que eu deveria falar um pouco mais alto.

Comecei com a pergunta que, na pesquisa, já se tornou tradição: a senhora sempre morou aqui? Essa pergunta, repetida em tantos encontros, funciona quase como um ritual de abertura, uma questão que, mais do que buscar uma resposta direta, convida o outro a entrar no tempo da narrativa, a se colocar a falar. E assim, ela iniciou sua história. Lembrou-se da antiga casa dos pais e de como eram bonitas as moradas naquele tempo. Contou que viveu em outra casa quando se casou, e que já faz mais de quarenta anos que mora ali. A casa onde estávamos pertence à filha, mas sua própria casa fica no mesmo terreno, mais ao fundo. Explica que dorme com a filha, mas passa o dia e a noite em sua casa, subindo apenas para dormir, “para fazer a

⁸⁰ A imagem é uma composição de palavras e nomes a partir do campo com Dona Lurdinha. Elaborada pela autora, 2025.

vontade dela”. Trata-se da vontade de Dayana, que acompanhava a nossa conversa sentada conosco, à mesa, na varanda de sua casa.

Curiosa com suas histórias, pergunto o que ela gostava de fazer. Ela conta que não aprendeu a costurar, nem coisas assim, mas ajudava o marido a cuidar das vacas, do leite e das plantações de laranja. Lembra que, certa vez, uma empresa de Divinópolis foi até a roça, escolheu um pé de laranja bem bonito e o fotografou para uma propaganda de jornal. “Eram lindas”, ela diz. Brinco que o cheiro devia ser maravilhoso. E ela recorda com doçura a florada das laranjeiras. Por um instante, fazemos uma dobra no tempo: mais do que imagens, sinto o perfume das flores. Ao escutar Lurdinha, não era só a voz dela que falava, mas também o lugar, o tempo, a terra.

De repente, Dona Lurdinha me conta que já trabalhou como servente na escola dos Lopes, e meus olhos logo brilham: eu não sabia que a escola tinha tido uma servente. Mas permaneço em escuta, sem revelar o que já ouvi falar sobre essa escola. Ela continua: “fui servente da escola dos Lopes por sete anos, até casar. Depois que a gente casava, eles não deixavam mais. Só as mulheres solteiras podiam trabalhar na escola. Eram outros tempos. Foi aí que voltei a mexer na roça. Antes disso, também ajudava meus pais e outras pessoas. Depois, comecei a ajudar o Carlos, meu marido”. Carlos, era filho de professores. Trabalhou na prefeitura por um tempo, depois parou. Ele faleceu um dia antes da minha primeira conversa com Luiz e Zica, em fevereiro de 2024. Na ocasião o nome dela apareceu, sendo uma das possibilidades de escuta para a pesquisa.

No depoimento de Veneza Guimarães sobre a educação em Divinópolis entre 1963 e 1966, observa-se o registro da implementação da merenda escolar nas zonas rurais e a formação de merendeiras e serventes. Esse dado histórico ressoa com a fala de Dona Lurdinha, ainda que a escola não surja de imediato como eixo principal da conversa. Seu relato me marca, sobretudo pela naturalidade com que afirma que, ao se casar, teve que deixar o trabalho na escola. A fala de Dona Lurdinha aponta para o modo como, historicamente, os dispositivos de gênero atuavam no interior das instituições escolares, reiterando que a mulher casada era vista como não pertencente ao espaço público do trabalho. A escola, aqui, também excluía e ainda exclui. Ela está localizada em determinado tempo e espaço. Assim como pode abrir mundos, pode fechar suas portas, silenciar vozes, interditar a entrada de determinados grupos.

A narrativa caminha pelas bordas, e da escola, Dona Lurdinha parte para a dimensão da comunidade. Narra as dificuldades vividas na região, a pobreza enfrentada por seus moradores e a simplicidade que se articulava ao forte sentimento de união. O aspecto religioso, já presente nas falas de Luiz e Zica, da mesma comunidade, retorna. Dona Lurdinha lembra da

construção da Igreja Católica, menciona que seu esposo foi o autor do desenho que até hoje está na torre. O espaço da escola reaparece em sua fala como lugar de transformações: foi construída com o propósito de ser escola, mas acabou se tornando o armazém da cooperativa de leite que funcionou na comunidade por um tempo. Ela descreve como o leite era armazenado até a chegada do transporte, compondo um quadro vivo da dinâmica local. Silvio e Luiz surgem em sua narrativa como professores que atuaram ali. Quando pergunto se a escola era apenas para crianças, ela inicialmente confirma, mas logo complementa: os adultos também frequentavam.

O prédio onde funcionou a escola e depois a cooperativa hoje está desativado, ainda pertence à comunidade, mas não é mais utilizado. Dona Lurdinha comenta que um morador, já tentou comprar o terreno, que está inserido em formato de “C” dentro do lote dele. Segundo ela, o vereador a quem ele recorreu informou que essa decisão caberia ao conselho da comunidade, e a venda não se concretizou.

E a senhora, foi a escola? Pergunto. “Eu sei ler e escrever, mas por conta da visão, não consigo mais assinar meu nome. Quando vou na farmacinha do posto, coloco o dedo mesmo. É ruim, mas a gente tem que aceitar a vida” responde. Dona Lurdinha, diagnosticada com diabetes, perdeu parcialmente a visão devido a complicações da doença. Em sua fala, destaca não apenas a limitação física que a impede de escrever, mas também uma aceitação, uma entrega aos contornos da vida tal como se impõem. Mesmo alfabetizada, ela se vê hoje impedida de praticar aquilo que, em outro tempo, aprendeu.

Já estávamos há quase duas horas em conversa quando notei que a narrativa se tecia também através de nomes. Dona Lurdinha mencionava as pessoas como pontos de referência para dizer sobre os lugares. Lembrei-me do lugar geopsíquico e da frase “quem faz os lugares são as pessoas”. Quando eu dizia que já tinha ouvido falar de alguém, mas não sabia onde morava, ela me disse com firmeza: “ah, não, Júlia, então você vai fazer o seguinte: você vai chamar o Kleyton um dia e vai caminhar pela comunidade”. Desde então, tenho observado os caminhos e encontrado as pessoas, mesmo sem conseguir visualizá-los da mesma maneira que Dona Lurdinha. Os lugares vividos por ela, que emergem do e no encontro com os outros, existem “na dobra topológica entre os mundos internos com dinâmicas psíquicas e os mundos externos com dinâmicas terrestres”, como apresentado por Juliana (Dias, 2022, p.65).

Na despedida, Dona Lurdinha me abraçou e disse: “fico muito agradecida de você ter me escolhido”. Essa frase reverberou em mim, inúmeras vezes, a perder de vista ou seria de som? Ela sabia da minha pesquisa, contou que soubera da visita à casa de Dona Expedita. Brincou: “ela falou que você não levava nada, não anotava, que guarda na cabeça”. Dayana completou dizendo que não conseguiria. Com isso, a palavra “escolha” ganhou mais um

contorno, mais um lugar dentro de mim. Havia algo naquela fala que não era apenas sobre participar da pesquisa, mas sobre ser escutada. Agradei e comentei que foi muito bom para mim ouvi-la. Ela respondeu: “é muito bom conversar com quem quer escutar a gente, porque hoje em dia as pessoas só ficam nos celulares, nas redes, não querem conversar”. Dayana, por sua vez, disse que deseja sentar com a mãe e registrar suas histórias: “porque ela sabe muita coisa daqui”.

Despedimo-nos. Já na rua, ouvi meu nome ser chamado. Era Dayana, correndo com uma sacola nas mãos. “É limão, para você fazer um suco”. Em minha casa há um pé de limão, mas não o limão para fazer suco vindo como gesto de agradecimento de Dayana e Dona Lurdinha pela manhã de escuta, palavra e afeto.

Refaço a caminhada de volta, chegando em casa já teria que sair para a casa da minha mãe, onde seria comemorado o aniversário de minha irmã. Respiro. Não silêncio, pois gritava em mim a frase: “fico muito agradecida de você ter me escolhido”, juntamente com o gesto de não mais poder escrever.

Nem ela, nem Dona Expedita, foram avisadas sobre o tema da pesquisa. Apenas sabiam que eu estava escutando as pessoas ou, como disse Dona Expedita, ouvindo “a história dos velhos”. Ali, naquela despedida, algo se revelou a mim: havia uma comunidade que se encontrava e contava sobre a vida. Mesmo não sendo vizinhas, pertenciam a um mesmo tecido comunitário, feito de laços, lembranças e presenças. Outro ponto, não dito, mas interpretado por mim, foi o desejo de fazer parte disso que se havia escutado falar. Talvez também o desejo de, ao final, expressar gratidão pelo momento vivido. Até então, a escolha das pessoas não era algo que me marcava. Os nomes surgiam ao longo das conversas, como quem acende uma fogueira e espera que outra seja vista ao longe. Eram nomes que podiam ou não se tornar convites ao movimento de ir ao campo, mesmo sem que eu conhecesse aquelas pessoas. Mas, depois de ouvir Dona Lurdinha, fiquei a pensar sobre isso, sobre uma fala marcada pela escuta de uma pesquisadora.

Além da dimensão da comunidade, a **dimensão da família**, aparece e reaparece constantemente nas narrativas. A presença na fala de Zica e Luiz, sobre o papel materno e paterno, fez com que eu dirigisse uma pergunta ao fim da conversa com eles: que escrita seus pais deixaram em vocês? A questão gerou alguns instantes de silêncio. Luiz disse que carregava a marca do nome de seu pai e de tudo o que ele representou, não só na vida da família, mas

também em sua influência na comunidade. Ele comentou que ainda chegam pessoas que falam de seu pai, e ele leva essa inspiração consigo, querendo espelhar-se em seu pai. Essa imagem de inspiração me leva de volta ao “tapa-bucha”: é como se uma pessoa, como seu pai, pudesse se tornar essas letras escritas de levinho, e ele, como filho, de alguma forma desejasse escrever por cima, aprendendo com o traço deixado pelo pai. Senhor Tonico também falou de seu pai, que foi escrivão e o incentivou a ir à escola. Dona Expedita relatou a ausência dos pais, falecidos quando ela ainda era criança, e como essa falta atravessou seu contato com as letras do mundo escolar. A figura materna apresenta-se na fala de Luiz e Zica como aquela que segura, que não quer ver os filhos saírem de casa.

A dimensão da família remete-me a duas palavras: **transmissão e herança**. A palavra “herança” chegou até mim por meio de minha orientadora, Juliana. Confesso que, de início, estranhei, pois tinha uma concepção de herança como algo fixo, que chega até nós e pronto. Com o tempo, e com as conversas, comecei a ver a herança como algo que vem do outro, mas que nos pede uma resposta, como o afeto descrito por Dunker. O que fazemos com aquilo que chega? A herança pode ser entendida como um resto, como podemos observar no conceito de letra em “*Lituraterra*” (Lacan, 2003b, 2005a). Uma vida que excede no espaço-tempo de sua existência, transborda e deixa marcas para os que permanecem. E o que fazemos com esses restos?

A letra permite que nos situemos no ponto de torção entre sujeito e objeto, aquele momento em que deixa-se de ser sujeito (depositário dos ideais dos pais, por exemplo) e passa-se a apresentar-se como esta coisa inominável boa para o lixo (e para ser deserdada). Isso porque a letra tanto é escrita do sentido quanto marca do gozo do escritor. Dito de outro modo, este espaço virtual que tanto é gozo quanto sentido, é o litoral de Lacan. Basta que pensemos um pouco mais como calígrafos do que com tipógrafos (Vieira, 2003).

André Vieira (2003) traz a imagem de um ser assujeitado pelo discurso do outro, como os cuidadores que, muitas vezes, depositam uma carga de palavras em seus filhos. Nessa torção proposta, o ser assujeitado passa a se compreender também como coisa sem nome, inominável, e assim, boa para o lixo. A imagem do litoral, utilizada por Lacan (2003b, 2005a), nos permite pensar nas ondas que ora vão ao encontro da borda, chegando a tocar a areia da praia, ora se afastam. No entanto, não podemos esquecer que, mesmo quando se afastam, levam algo dela. Há sempre um resto. Nesse movimento, o que é (des)herdado resulta de um (des)encontro. É preciso, primeiro, encostar na areia, essa herança que nos atinge, ainda que apenas pelo nome que nos deram, para então nos afastarmos, como um lixo que se recolhe. Distantes daquilo que

nos nomeia, deserdados, podemos nos desencontrar e, talvez, nos encontrar. A letra, ao marcar o gozo, aponta também para a falta, configurando o sujeito entre o desejo e a impossibilidade de nomear totalmente o que o constitui.

Lacan (2005b) fala sobre resto ao falar de uma operação específica, aquela que envolve o objeto *a*, que aqui apenas toco de passagem. Nessa operação, que emerge da relação entre o sujeito e o Outro, há um resto (Lacan, 2005b). Esse resto é um resíduo, como as sobras de alimentos, ajuntadas e jogadas às galinhas na casa de meus pais. Ele nos revela que algo se fez, mas que, ao mesmo tempo, produziu uma sobra, um excedente. A palavra “exceder” nos é cara nesse cenário. Ex-cede: aquilo que sai, que está fora (ex), e que cede, verbo que me leva por dois caminhos distintos. O primeiro é o da ruptura ou deslocamento, quando algo se parte ou se move, como uma estrutura que cede ou a terra que, ao se abalar, racha. O segundo caminho é aquele que é cedido, a passagem de uma posse de uma para outro, seja por herança, transmissão ou recusa. Entre o deslocamento e a doação, há ainda o gesto de rejeição: o que se joga fora, o que se atribui ao outro como resto, como rejeito ou sobra (Lacan, 2008a). Eu digo: de palavra em palavra, alguma coisa se faz. Quando estou em sala com os estudantes, costumo dizer que, ao nos depararmos com uma palavra desconhecida, podemos brincar com ela, puxando outras que dela se avizinham, pelo menos em nossa morada. Assim fazemos com o resto: jogamos com ele, mesmo sem sabermos exatamente o que ele é.

E esse gozo que aparece junto da letra? Haveria, como aponta Caselli (2018, p. 45), “uma forma de gozo que pode ser abordada pela escrita, a partir de um certo fazer com a letra”? Em “*Lituraterra*”, Lacan (2005a) relaciona o gozo aos ravinamentos traçados pelo lugar do Outro, como marcas de erosão, sulcos cavados na terra pela água. O gozo, nesse contexto, não é simplesmente “a satisfação de uma necessidade”, mas aquilo que excede essa satisfação. É o que se inscreve, nas palavras de Lacan (1998), “como a satisfação de uma pulsão”. Está, portanto, em íntima relação com o resto: o que permanece fora do campo da simbolização plena, aquilo que sobra como excesso, como impossível. Para aprofundamento, destaco os Seminários, livro 7 e 10 de Lacan (1988, 2005b).

Voltemos à herança. Há alguns tipos: herança cultural ou social, como a invenção da escrita, ou mesmo a sua implementação como marcas coloniais de um poder dominante sobre aquele considerado bárbaro. A herança familiar, que se restringe àquilo que se herda dos familiares e cuidadores. As heranças materiais, como o caderno de meu pai, que guardei depois de sua morte, e as heranças imateriais, como os traços, os jeitos e as maneiras que nos apegamos aos outros. Mesmo as heranças materiais podem transmitir aspectos imateriais. Ao falar sobre a relação das pessoas com a escrita, logo no início do mestrado, escutei meu colega de

orientação, Alberto, relatar o encontro de sua mãe com a letra de sua avó, logo após seu falecimento. Na ocasião, ele comentou que havia dito à mãe que precisavam achar áudios da avó para que não se esquecessem de sua voz. Sua mãe lhe contou que, ao ver a letra dela no caderno, pôde ouvir sua voz. A partir desse relato, comecei a me atentar à relação entre letra, voz e corpo, como visto na seção “Escrita: uma cicatriz marca do/no corpo”. Cleyton Andrade (2023, p. 59), também aborda a temática, dizendo que, talvez “a noção de escrita e de letra em Lacan tenha que ser pensada em relação a um corpo. Uma escrita que se faz no corpo ou com o corpo, mesmo que venha da voz do Outro”.

A narrativa de Alberto nos leva a pensar que herança não se resume à posse de algo, mas ao modo como algo se inscreve em nós. Ao pensarmos inicialmente na letra alfabética, podemos não a associar à voz, ao som. Mas, ao chegar às mãos da mãe de Alberto, a letra pôde ser escutada: chegou com a força da voz. Há heranças que se alojam nos gestos que repetimos sem saber, nos ditados que ouvimos desde crianças, nos traços da caligrafia que, ao serem vistos, fazem soar uma voz, mesmo que a boca já tenha se calado. A herança, nesse sentido, não é um objeto, mas um efeito.

Na perspectiva psicanalítica, Lacan (1998) nos lembra que a entrada na linguagem é já uma forma de herança. Ao nascer, somos inscritos no campo do Outro, recebemos um nome, uma história que não escrevemos, mas que nos escreve. Essa herança simbólica funda o sujeito, mesmo que ele passe a vida tentando reinscrevê-la à sua maneira. Dunker (2020) também trata dessa transmissão ao abordar o letramento primário: a criança herda não apenas a língua falada ao seu redor, mas o modo como essa língua lhe é dirigida. Herdamos, assim, uma maneira de estar na linguagem, um lugar de enunciação que não escolhemos, mas que nos habita.

No entanto, a herança não se esgota no campo da linguagem. Herda-se também um lugar no mundo social: o não dito das gerações anteriores, as desigualdades, as violências, os direitos negados ou conquistados. Nas conversas com os sujeitos escreventes, percebem-se heranças que ultrapassam o privado e podem ser localizadas no plano histórico, político e coletivo. Afinal, eles não estão isolados do mundo; fazem dele parte. Carregam marcas que não escolheram e, muitas vezes, não desejaram: o trabalho duro desde a infância, a impossibilidade de frequentar a escola, os papéis definidos pelo gênero ou pela classe. E, mesmo nesses casos, há reinvenção. Existe a possibilidade de decidir o que fazer com o que chega até nós. Há gestos que deslocam. Há quem transforme o peso da herança em modo de caminhar.

A herança, então, escapa à lógica da propriedade e encarna a tarefa, o ato. Guardar um caderno, uma fala, uma ferramenta de marcenaria pode ser uma forma de resposta: fazer algo com o que nos foi deixado. Escrever talvez seja um modo de escutar o que ainda pulsa no que

parecia esquecido. Um gesto que se repete, ainda que com objetos diferentes, como a pá e a caneta no poema de Heaney (1998). Como se a letra herdada, mesmo apagada, ainda pudesse cavar outros caminhos.

A palavra transmissão frequentemente se junta, em mim, à ideia de herança. Algo que passa de geração em geração, como um ofício, um modo de fazer o biscoito quebra-quebra ou de se sentar na cadeira. A herança é o que foi transmitido ou, talvez, apenas o que restou de alguém, sem que houvesse a intenção de transmitir. Transmissão é o modo como essa herança segue adiante em outro corpo, em outro tempo.

Cláudia Frölich e Simone Moschen, dialogando com Porge, escrevem sobre as vias de borda da transmissão:

‘Borda’ é utilizado aqui, no dizer de Porge, no sentido que, na transmissão, habitam o intransmissível e o fracasso, e é ao circunscrevê-los que a transmissão se efetua. É como se o intransmissível ‘estivesse no coração do desejo de transmitir, não como inefável perdido nas areias de um deserto, mas como soleira para a invenção (Frölich; Moschen, 2020, p.121).

Transmissão, aqui, não é ensino, ao menos não no sentido consciente de transferir algo, como um conhecimento, de um para outro. É ressonância. É uma palavra, um gesto, um cheiro, algo que passa, mesmo sem querer passar. Algo que se aloja no outro, sem intenção, sem controle, mas com potência. É nesse sentido que a letra também pode transmitir: como resto que reverbera e, ao reverberar, cria.



Ora, a placa móvel, que a cada momento estabelece o litoral entre o saber que podemos nos apropriar e a satisfação ou insatisfação que virá para além do limite, é o que a psicanálise chama de letra. É neste sentido que a letra vem antes da escrita. É neste sentido que a letra faz litoral entre saber e gozo (Dunker, 2020, p.218).

Existe, portanto, um “entre” que marca a letra e a escrita. Embora não sejam a mesma coisa, elas dividem o espaço desta pesquisa. Se pensarmos, inclusive, no sentido alfabético, escolarizado, veremos que as duas se encontram, mesmo sendo distintas. Na citação de Dunker (2020), é afirmado que a letra vem antes da escrita. E, se considerarmos uma escrita alfabética, como esta que produz agora, pode-se dizer que primeiro vêm as letras: o meu conhecimento

de suas grafias, a visualização de seus traços, a antecipação de suas formas empurrando o cursor. Com elas, formam-se palavras, frases e parágrafos, que compõem a escrita alfabética.

Não leio cada letra conscientemente enquanto escrevo; os pensamentos se precipitam no corpo e, em fluxo, alcançam os dedos que tocam as teclas e preenchem a tela. No entanto, mesmo sem percebê-las uma a uma, vejo sua inscrição. Mas, e na perspectiva lacaniana? E nessa letra que é uma coisa-outra? A letra se aproxima da noção de traço, como vimos anteriormente: algo que se inscreve no sujeito mesmo sem ser notado, uma marca de gozo, de encontro com o real. Escrever, então, não é apenas criar letras gráficas sobre o papel, mas responder àquilo que nos escreve. É bordear essa marca anterior, acompanhar um sulco que já se encontra aberto (Lacan, 2005b).

Dunker (2020) faz referência à “Lição sobre *Lituraterra*”, texto no qual Lacan (2005a, p. 109-110) se pergunta: “não é a letra propriamente o litoral? A borda do furo no saber que a psicanálise designa, justamente ao abordá-lo, não é isso que a letra desenha”? E responde: “entre o gozo e o saber, a letra constituiria o litoral”. A partir do litoral, a letra se coloca em outros termos em relação aos apresentados em “O Seminário sobre ‘A carta roubada’” e “A instância da letra ou o inconsciente desde Freud”. Agora, a letra encontra-se, no litoral, entre o saber o gozo (Lacan, 2003b, 2005a).

Trata-se de uma aproximação delicada: aquilo que está junto, mas separado. Não se estabelece como fronteira, mas litoral, justamente por se tratar de dois campos estrangeiros entre si, sem reciprocidade (Lacan, 2003b). Esses campos são o saber e o gozo. O gozo, como vimos, possui uma dimensão de excesso. O saber, por sua vez, pode ser associado à ciência, como vemos nas aproximações de Lacan (1998) com a linguística, através da teoria do signo de Saussure, e a lógica matemática, com a topologia. Mas não se trata apenas de um saber pela via da razão; há também saberes não sabidos, inconscientes, que — como o gozo e a letra — confrontam o sujeito com o real, com aquilo que é inalcançável em sua totalidade (Andrade, 2013).

Essa borda, ou litoral, é o ponto em que o saber se encontra com o gozo, revelando a ambiguidade que permeia a experiência do sujeito (Andrade, C., 2013). O saber é sempre incompleto, e a letra é a marca dessa incompletude, situada no limite entre o que pode ser simbolizado e o que escapa à linguagem. É no entre que a letra se constitui (Lacan, 2005a).

O calígrafo rompe o semblante para fazer aparecer a opacidade do gozo. Vale-se do recurso significativo e do efeito de sentido para, através deles, romper a forma e intervir com a letra. Abre mão da ressonância semântica quando desprovê o significativo de sua forma legível, de seu semblante, para obter num

manejo do litoral, intervindo com a letra, obter uma escrita ilegível embora plena de ressonâncias no corpo (Andrade, C., 2023, p.167).

Ao escutar as histórias de quem escreveu pouco ou “não escreve mais”, vemos que a letra se desloca de seu lugar estritamente alfabético. Ela pode operar como traço de presença, gesto de inscrição no mundo, mesmo sem papel. A letra, nesses casos, é aquilo que reverbera, que pulsa, mesmo sem forma gráfica. É, nesse sentido, um traço que contorna o furo do saber sem preenchê-lo, como os espaços vazios na teia de aranha (Lacan, 2003b). A escrita, então, é esse gesto de aproximação do indizível, de inscrição do que não se pode dizer ou mesmo ler inteiramente. Nesse gesto, podemos encontrar ressonância na escrita como experiência, ainda que em outro campo teórico. Mallmann (2024, p. 275), ao refletir sobre o escrever, afirma: “a insuficiência das palavras, que, ao se fazerem, se desfazem, ‘no escuro, no indizível, no inconsciente, inalcançável ao próprio entendimento’”.

Essa borda entre saber e gozo, entre simbolização e real, tensiona também a própria noção de letramento, como vimos anteriormente. Desestabiliza os critérios normativos da escrita escolarizada e nos convida a imaginar outros modos de estar na linguagem. Modos que não se medem pela correção gramatical, mas pela potência de habitar o mundo com as palavras.

Desejo de escrita (ou desejo de ravinamento)

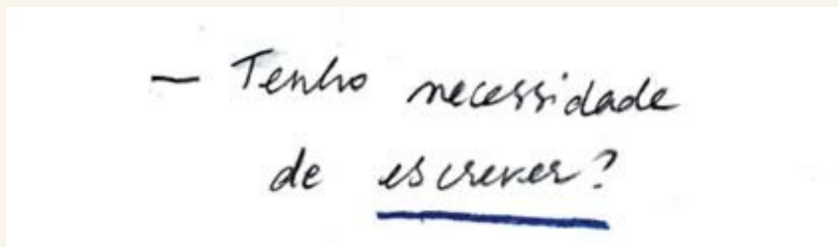
81

Algo tem aparecido com força, tanto nos fragmentos já rascunhados nas seções anteriores quanto no próprio movimento de encontro com esta pesquisa: o desejo de escrita. O que quero dizer com isso? Que algo se passa em nós, nos agita e nos move no gesto de marcar o mundo e de sermos marcados por ele, como uma chuva que cai sobre a terra e traça ravinas. Quando falo em desejo de escrita, desejo de ravinamento, não me refiro à dimensão do desejo tal como é concebido pela psicanálise, mas, mais uma vez, a esse corpo que, ao habitar a (T)erra, grafa-a.

Rilke (2024, p. 32), em uma das cartas ao jovem poeta, escreve: “volte-se para si mesmo. Examine as razões que o impelem a escrever; observe se elas estendem raízes no ponto mais profundo de sua alma; confesse a si mesmo se acabaria morrendo caso fosse impedido de

⁸¹ Anotações do caderno da autora, 2024.

escrever”. Na edição brasileira da editora Antofágica, as palavras vêm acompanhadas pela ilustração de Manon Bougeade. Nela, a caligrafia aparece como um gesto: o travessão interrompido, o “T” borrado, o sublinhado do verbo escrever. Um traço que carrega algo do corpo de quem escreveu.



82

Essa imagem me levou a escrever, na ocasião de meu encontro com a página:

Hoje é 30 de março de 2024. As águas de março caem lá fora, o vento vem como um parceiro de dança, fazendo bailar as árvores. Ao meu lado, tenho uma porta e uma janela, ambas abertas. Da janela, consigo ver as folhas de bananeira molhadas bailando, elas que plantei tão pequenas, de mudas retiradas da roça de meus pais. Da porta, vejo o flamboyant, e lá no fundo, os pés de mandioca. Há poucos minutos, estava na rede, lá fora, lendo. Ainda ecoa em mim Rilke dizendo: “E sobretudo isto: pergunte-se no momento mais silencioso da noite - Tenho necessidade de escrever?”.

Não estou no momento mais silencioso da noite, nem mesmo do dia. As telhas de “amianto” de minha pequena casa ecoam o som da chuva. As saracuras fazem barulho lá fora enquanto procuram abrigo. Mesmo assim, minha mente não para de ouvir a pergunta: “Tenho necessidade de escrever?” Junto com a pergunta, escuto: SIM, SIM, SIM!

Por que essa pergunta me segue? Há anos fiquei com a pergunta de Kohan na cabeça, sobre porque escrevemos ainda hoje no mundo acadêmico. Agora, vem Rilke, cutucar-me outra vez. Envolvi-me com uma duplicidade. Escrever sobre o escrever. Escrever sobre a escrita. Será que por estar sempre rodeada por essas questões? Rilke fala sobre uma necessidade. Se a resposta é não, não se deve escrever. Se sim, deve-se. Kohan falava que talvez fosse hora de se dar tempo à escrita. Escrever por escrever, ora, para quê? Não me refiro aqui a um aspecto utilitarista, mas talvez pulsional. Será que o pulsional teria relação com a necessidade colocada por Rilke? Aquilo que nos move, que nos coloca a trabalhar. Trabalho não no sentido da mera ocupação, mas daquilo a que dedicamos nosso tempo, nosso espaço, nosso corpo. Quase coloquei aqui a palavra “sentido” - como se o trabalho fosse também algo a que damos sentido. Mas “sentido” remete-me a significação, e tenho andado em desconfiança com essas palavras desde que comecei minhas leituras psicanalíticas, se assim posso nomeá-las.

A chuva está se acalmando. Vou continuar minhas leituras.

83

⁸² Ilustração de Manon Bougeade. Cf. Rilke, 2024.

⁸³ Texto escrito pela autora e representado como imagem. A fonte utilizada diferencia-se do texto, assim como o estilo da escrita, por se tratar de um movimento feito nas bordas, se assim podemos dizer. Fora das páginas da dissertação. Para consulta aos autores mencionados, cf. Rilke, 2024; Kohan, 2016.

Ao me deparar pela primeira vez com a pergunta “tenho necessidade de escrever?”, de Rilke (2024), senti o impulso de ficar alguns segundos, talvez minutos, olhando para cima, até que senti um grito interno dizendo: “não posso não escrever”, como Tsvetáeva (2017, p. 47) ao ser questionada sobre por que escreve. Há um tipo de urgência aí, uma força que atravessa o sujeito, como também dizia Rilke. Uma necessidade que se impõe ao sujeito, como algo que vem de fora e de dentro ao mesmo tempo, irreduzível à vontade consciente.

Esse plano se refere a coisas que não conseguimos dizer muito bem, mas conseguimos, às vezes, nomear, e, com isso, assentam uma parte de nosso ser. Nosso real sempre nos escapará, mas o assentamento que essas nomeações produzem vai sendo um chão para se pisar (Vieira, 2018, p. 68).

A escrita serve para muitas coisas, sem dúvida. Mas prefiro pensar em suas inúteis formas de nos manter vivos. Com essas palavras, alinhadas ou não, podemos fazer algum chão para se pisar, ou, quem sabe, algum céu para se voar.

Cleyton Andrade (2023) afirma que a escrita porta um traço, um vestígio. Começo a vê-la como gesto de marcar a vida, de ravar a (T)terra. Existem diferentes formas de escrita, que perpassam ou não os saberes educacionais tradicionais. Há a escrita que se aprende com lápis e folha de caderno, e outras riscando pedra com pedra, talhando madeira, rebocando tijolos, semeando a terra. Há escrita na fala e como já ousava supor De Felice (2018) pode haver uma escrita nos gestos. Sustento a imagem de letra como cicatriz, mesmo sem poder lê-la, é com ela que nos colocamos a escrever. Alguns como coloca Cleyton Azevedo (2018, p.103), “escreverão sintomas, outros farão análise, mas há aqueles que, diante da opacidade que esse lugar enreda, laboram, com sutileza, uma arte”.

Entro nesta pesquisa me perguntando, em diálogo com a provocação de Kohan (2016) sobre a escrita acadêmica: para que escrevemos? Por que continuamos a escrever? Mas, à medida que o trabalho se faz, as questões ganham ainda mais força, ainda mais corpo: o que é que se escreve quando escrevemos? Pode parecer uma pergunta estranha, mas é disso que se trata. **O que, afinal, se escreve ao se escrever? O que de nós, do outro e do mundo fica depositado nesse gesto que se quer palavra, mas que às vezes apenas risca, rasura, arranha a superfície do legível?**

No evento do LEPSI Minas, o 4º Simpósio Psicanálise e Educação de Minas, Inglis Sales dos Santos, Naktã Pataxó, da Aldeia Meio da Mata/BA, disse: “Doutor, para mim é o meu pai. Ele não sabe escrever uma letra, mas é ele que me ensina as fases da lua”. Mesmo inserida

em um ambiente acadêmico, não apenas naquele momento, mas também como pesquisadora, Santos reconhece uma titulação que não passa pela escrita alfabética, mas por outra forma de escrita.

Ao falar sobre o seu povo e o fato de não estar com eles naquele dia de celebração, completou: “eu vim aqui escrever essa história que eles não puderam escrever”. Com isso, emerge uma questão que reverbera: haveria escritas movidas por um desejo entrelaçado ao desejo do outro? Escritas motivadas pela ocupação e pela inscrição em lugares e práticas anteriormente interditados? Tal reflexão pode nos conduzir a perceber que, nesses casos, escrever não é apenas um ato particular, mas um gesto de inscrição coletiva em espaços de representação. Ao refletir sobre a escrita como forma de presença, Mallmann (2024, p.271) propõe que o texto também opera como companhia:

Sempre me interessou pensar a leitura e a escrita como atividades vitais para se enganar a solidão, para se criar companhia. Como se os textos tivessem o poder de nos lançar em direção a outras existências que não as nossas, como se nos endereçassem, cada um à sua maneira, a uma comunidade, menos ou mais real, menos ou mais inventada - sim, porque se é possível escrever, é possível existir.

“Se é possível escrever, é possível existir”, repito (Mallman, 2024). E existir com endereço e endereçamento, com lugar e para o lugar, com a gente e com as gentes. Novas camadas vão se formando, como os restos de comida que, ao final do dia, serviam para alimentar as galinhas. Aquilo que parecia sobra vira alimento, vira vida. Com a escrita, parece ser assim também: uma existência feita de marcas, falhas e rasuras. E, quem sabe, seja possível fazer do resto uma forma de vida.

Percorremos “O caminho da letra no ensino de Lacan”, acompanhando seus deslocamentos entre carta, instância, litoral e lixo (Lacan, 1985a, 1998, 2003b, 2005a). Ao longo das escutas de campo, vimos que a escrita pode ser ausência gráfica e, ainda assim, presença de letra, gesto, corpo, marca. A escrita não se reduz à norma nem à técnica; ela é grafada como necessidade, como um grito. O desejo de escrever foi aqui tratado como gesto perigoso, pois compromete o sujeito com aquilo que o excede. Assim, neste capítulo que se encerra, buscamos escutar a letra como quem reúne, diante da escrivadinha, os textos lacanianos e os cadernos de campo e de vida. A partir daqui nos movemos novamente: é hora de aproximar a letra da terra. Afinal, ainda estamos, e talvez sempre nos encontremos, ao pé da letra.

"No claror do dia vou para o rogado
A copinar.

[...]

Abro a terra e boto as sementes.

Deixo as sementes para a chuva enternecer.

Deu um tempo.

Retiro de novo as pragas: dejetos de aves, adjetivos.

(Retiro os adjetivos porque eles enfroquecem as plantas)

E deixo o texto a germinar sobre o branco do papel [...]"

Manoel de Barros, fragmentos de "O roceiro",
em *Poesia Completa*.

4 LETRA-TERRA ⁸⁴

Estou dentro de um pequeno barco, no rio Pará. Os pés das árvores agora repousam nas margens, um verde intenso que me encanta. Lacan (2003b, 2005a) escreve sobre a letra-litoral em “*Lituraterra*”, como vimos, mas o litoral, fica longe de mim. Por isso, senti que escrever este capítulo às margens, ou mesmo dentro do rio, seria o mais próximo que poderia chegar. Maria Bethânia já cantava que “dentro do mar tem rio” (Beira-mar [...] 2006). A época das chuvas mais intensas já passou, mas a cor do rio ainda carrega vestígios da água que caiu nos últimos tempos: turvo, mas não barroso. As margens revelam o quanto o volume de água aumentou e agora diminui, aos poucos, deixando as plantas amarronzadas como rastro do que foi.

Se, em vez de sobrevoar as planícies siberianas, Lacan tivesse estado neste barco, veria também as marcas da água. Pensaria, talvez, numa letra-terra? Ao falar de letra-terra, não me oponho à letra-litoral, mas parto dela para propor outras marcas, marcas que caminham com os lugares e as gentes. Não pretendo oferecer uma interpretação de grandes dimensões, mas escrever a partir do micro campo que meus olhos alcançam. Quero dizer algo que valha a pena ser contado. Ainda assim, acredito que algo pode se fazer em quem lê, mesmo que fale de um lugar que nunca pisou. Eu nunca estive perto das planícies siberianas e, mesmo assim, algo delas se fez em mim. Talvez nunca tenha estado no rio Pará após o período das chuvas, mas as imagens, ainda assim, podem se formar.

As águas do rio deságuam no mar, assim como no litoral, há terra. Mas há algo que se constrói quando imaginamos um litoral outro: um encontro e um desencontro entre mar e terra, sem limite definido. Assim como as marcas que agora observo nas margens, as ondas se movimentam, a cada instante tocando uma parte da terra, seja ela rochosa ou arenosa. No vai e vem, as marcas ora se mostram, ora se escondem, como a imagem da janela e o inconsciente, de que já falamos.

É mais do que bonito reunir letra e terra numa mesma escrita. Não se trata de metáfora quando se diz que há escrita na T(terra), pois, para “*lituraterrar*”, Lacan (2005a, p.116) fez “imagem no ravinamento, com certeza, mas nenhuma metáfora: a escrita é esse ravinamento”.

⁸⁴ A imagem que abre este capítulo, localizada na página anterior, é uma composição elaborada em 2025 a partir da sobreposição duas fotografias pessoais e de uma poesia. A primeira fotografia registra um momento de rasura na terra: em 2021, eu e meu companheiro utilizamos um enxadão para cavar um sulco no chão, a fim de enterrar canos e levar energia elétrica até nossa casa. A segunda imagem foi capturada em 2022, durante um exercício realizado em sala de aula com uma turma da EMAF, na qual atuava como professora. Sobre essas imagens inscrevi, com minha caligrafia, trechos do poema “O roceiro”, de Manoel de Barros (2010).

Já nos debruçamos sobre essa citação anteriormente, ao tratar de *Lituraterra* e da letra-litoral. Mas por que retomá-la agora a partir da terra? Ao pé da letra, encontraremos a terra?

A pergunta chegou a mim, certa vez, enquanto montava uma apresentação para o VII Colóquio Interno do grupo GhEnTE. O título era, já então, um convite e um rascunho: “Ao pé da letra se encontra a terra? Pequenos (d)encontros de uma pesquisa-ciência-poesia”. Foi naquele jogo de montagem, quase tipográfico, que percebi o entrelaçamento visual e sonoro entre “letra” e “terra”. Algo ali se mostrou: *letra-terra*. Um tropeço fértil, um desvio poético que, como em “*Lituraterra*”, desloca letras e sentidos para fazer surgir o que antes não se via. Se Lacan (2003b, 2005a), em seu gesto de brincar com as palavras, em sua aliteração, troca a posição do “e” com o “u”, para fazer da *literatura* uma “*lituraterra*”: uma terra da letra, feita de rasuras, aqui deixo-me levar por uma letra que pisa o chão e se mistura a ele. E vou descalça mesmo, para sentir meus pés rasurando a terra.

Assim como foi o encontro com os sujeitos escreventes, deixei que a letra-terra aparecesse nas bordas das páginas anteriores, intencionalmente, sem cavá-la, nem com caneta, nem com pá. Para agora trazê-la ao centro, à superfície, já caminhando para o fim de nossa escrita. Lacan (2003b, p.21) afirma: “rasura de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral faz terra”. Caselli (2018, p. 47) retoma: “para Lacan, a rasura faz terra para a escrita”. Por meio da rasura, ou seja, do gesto de apagar ou riscar um traço anterior, o litoral, essa borda entre saber e gozo que exploramos no capítulo anterior, faz terra. A imagem do litoral, especialmente em contraste com a ideia de fronteira, como propõe Lacan (2003b, 2005a), revela seu caráter de não reciprocidade, de ausência de semelhança ou continuidade entre os que ali se (des)encontram.

Na ida a Fortaleza, sentei-me sozinha à beira-mar e, por um bom tempo, observei essa paisagem que se apresenta como litoral. Às vezes, via apenas o mar azul à frente, em sua imensidão. Em outros momentos, a areia, a orla, a calçada e as pessoas que passavam. E havia ainda as ondas, ora menores, ora maiores, que quase alcançavam meus pés. A cada novo movimento, uma marca era deixada na areia, como um desenho de encontro e despedida. Observei a água do mar movimentando a areia e, por instantes, levando algo dela consigo, mesmo que emprestado, com direito à devolução. São heterogêneos, ou, como coloca Lacan (2003b, 2005a), estrangeiros. Na areia, na calçada, na terra, as pessoas andam, deitam-se. No mar, não se anda. E, ainda assim, os dois, mar e terra, produzem encontros, movimentam afetos, convocam pessoas a estarem ali, junto deles. Que gesto é esse, de borda viva, que chama o corpo, à presença?

A aliteração prossegue. Entre “*lituraterra*”, literatura e literal, Lacan (2003b, 2005a) traça o jogo que move esta dissertação. O mesmo literal que nos acompanha desde o início, com a imagem do “ao pé da letra”, retorna agora como possibilidade de torção. É também por isso que abro minha escrita com “ao pé da árvore”: para me permitir escrever em minha terra, minha morada, mas também para brincar com o literal e arriscar outra leitura: **litteral**.

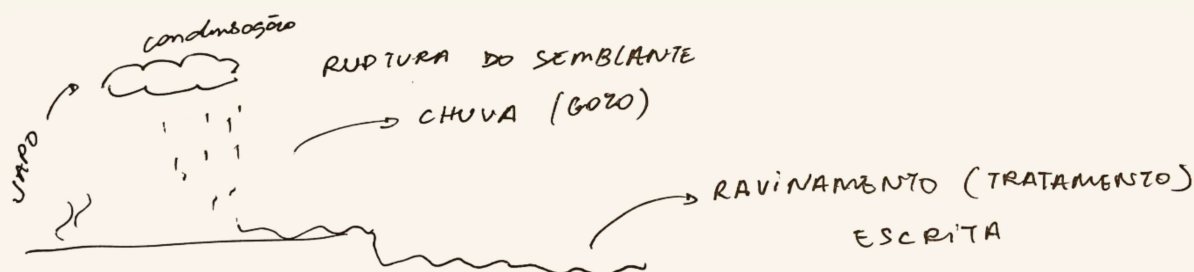
Manoel de Barros (2010), ao falar de Miró, aquele que “desejava atingir a pureza de não saber mais nada”, diz que ele “fazia um ritual para atingir essa pureza: ia ao fundo / do quintal à busca de uma árvore. / E ali, ao pé da árvore, enterrava de vez tudo aquilo / que havia aprendido nos livros”. Essa imagem em palavras, esse fragmento de poesia, me parece a própria figura do litteral. Há um saber que ora desejamos, ora rejeitamos. Um saber que carrega consigo sempre o traço do inalcançável. Talvez, por isso mesmo, o não saber pareça mais simples, já que todo saber, de alguma forma, nos escapa. Miró encontrou uma solução: enterrar o saber contido nos livros, esse saber da literatura, essa “acomodação de restos”, como diz Lacan (2003b, 2005a). Ao fazê-lo, juntou-o a outros restos, sob a terra, com as raízes da árvore que também rasuram. Rasuras subterrâneas, que nos sugerem uma outra escrita: aquela feita entre a terra.

Quando falei sobre meu encontro com a psicanálise, no capítulo “Abre-se uma janela”, disse que ela me permitiu, junto à figura de Juliana, não compreender. Retomo esse gesto ao ler Manoel (Barros, 2010). Não compreender não é o mesmo que ignorar. É, como propôs Lacan (1998), admitir uma existência fora do pensamento, mas também aceitar um pensamento que se move além do saber fechado, não sem os livros, mas para além deles. Por isso escrevo este capítulo: porque, a partir do encontro com a letra em Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a), algo novo se faz. Não como um sentido a ser fixado, domesticado, empacotado em manuais, mas como palavra em ressonância. Letra que poderá se ajuntar aos restos à espera de algo ou alguém que se alimente deles, que os cate, e não se cale, mantendo o movimento das águas, “o ravinamento do significado” e do sentido (Lacan, 2003b, 2005a). Alguém que pa-lavre novas terras (Flanzer, 2010). O literal ao pé da árvore se transforma em litteral, porque permite que algo se faça com essas letras que são resto.

Se a imagem do litteral, esse limiar de árvore onde se enterram restos de saber, nos convida ao gesto do não-saber, talvez seja porque a terra, em sua materialidade e em seu silêncio, sabe guardar o que ainda não pôde germinar. Ali, o que foi entendido ou mal-entendido pode ser devolvido ao solo, como em “Lição sobre *Lituraterra*”, onde Lacan (2005b, p.114) afirma que “a escrita é no real, o ravinamento do significado, ou seja, o que choveu do semblante como aquilo que constitui o significante”. Se o significante pertence ao campo

simbólico e a letra, ao real, então a escrita, como água da chuva, escava, fende e sulca o solo duro da linguagem, deixando rastros (Lacan, 2003b, 2005a).

No céu, as nuvens são metáfora do conjunto significante e da rede dos semblantes. A água, antes em estado de vapor, formando a nuvem, sofre condensação, e o que provoca a ruptura do semblante que constituía forma, fenômeno e meteoro, fica um resto, o gozo. A chuva em volume torna-se o escoamento que cai sobre a terra produzindo erosão no solo, o que no real se apresenta como ravinamento, como prefere usar Lacan. A interpretação também é situada aqui, pois no desprendimento do semblante, para emergir o gozo, é possível encontrar na terra tratamento. Esta, receptáculo de gozo, domínio da rasura, sofre escavações – sulcos – denominadas de escrita (Celen, 2022).



85

No poema que abre este capítulo, “O roceiro”, Manoel (Barros, 2010), também confia à chuva um papel essencial: ao lançar as sementes na terra, o narrador declara deixá-las para a chuva enternecer. Não é ele quem produz o enternecimento, mas a própria água, que sensibiliza e faz germinar. Assim como no poema, também aqui não somos nós, se ocupamos a posição de sujeitos do saber, que garantimos a germinação do texto. O que se escreve, assim como o que se cultiva, exige tempo, escuta e cuidado. Talvez seja o não-saber que autoriza a terra a ser o que é: fértil em restos e, assim, em tratamento. Uma terra boa, como dizemos ao plantar, é aquela cheia de vida em decomposição, aquilo que antes seria visto como lixo: restos de comida, folhas secas, cascas de ovos. Manoel (Barros, 2010) dá tempo às sementes, e enquanto isso, retira as pragas. Mas sem a chuva, sem a água que cai, infiltra e se inscreve como letra, o texto não germinaria.

Essa composição, como a própria terra, é fértil. A frase de Lacan (2003b, 2005a) nos levou a Celen (2022), que também fez dela uso, e dali me vi rabiscando a folha, num gesto de desenho que, com a chuva, nos conduziu até Manoel (Barros, 2010). Se a nuvem carrega

⁸⁵ Anotações do caderno da autora em 2023, após a leitura de Celen (2022)

significantes, e assim nos remete ao simbólico, à linguagem, em determinado momento de seu ciclo, ela se desfaz: precipita em forma de chuva. A chuva, como o gozo, nos leva à letra, esse excesso que ex-cede. Ao tocar a terra, escoar, deixando marcas de que ali esteve.

Há uma passagem de Lacan (2005a, p.113) em que, ao falar do traço do calígrafo-pintor, afirma ser necessário “um embalo diferente, que só consegue quem se desliga de seja lá o que for que o traça [*raye*]”. Essa palavra, *raye*, me evoca também a traça, o inseto bibliógrafo que consome os livros e que, tantas vezes, tentamos eliminar. Como se fosse possível proteger completamente o saber da ação do tempo e da matéria. Viajo, ainda, na imagem da nuvem que se desfaz, que apaga ou transforma, tornando-se coisa-outra. Para usar o pincel como o calígrafo-pintor do oriente, é preciso um embalo, um ritmo que não carrega a embalagem. Desculpe se me alongo, mas de palavra em palavra, revejo agora os presentes, aquilo que recebemos mesmo antes de nascer: esse mundo em linguagem, que nos nomeia (Lacan, 1998), mesmo antes de sermos.

“*Lituraterra*”, como nos lembra o texto coletivo *Imagens da letra* (Bezzerril et al., 2004), remete à letra enquanto resto, lixo, dejetos, mas também àquilo que rasura e insiste, uma marca que não se apaga e que funda um novo modo de dizer. Se *litter* é lixo e *letter* é carta e letra, “*lituraterra*” se configura como a terra das rasuras, onde o lixo vira traço e o traço ganha corpo (Lacan, 2003b, 2005a). Letra-terra é, assim, o gesto de rasurar para fazer nascer. Pois, “em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – O verbo tem que pegar delírio”, já nos avisava Manoel (Barros, 2015). E se a letra-terra é matéria de poesia, é também voz de poeta: voz de fazer nascimentos.

Pensar *litura-terra* como ~~rasura-terra~~ letra-terra, é abrir espaço para um fazer com o erro, o traço ilegível, o fora de norma. Um fazer que acolhe os rabiscos, os cadernos amassados, os silêncios, as palavras comidas pelas traças e pelos afetos. Lacan (2003b, 2005a) comenta que “*lituraterra*”, palavra inventada por ele, surgiu de outras, presentes no dicionário etimológico de Ernout e Meillet (1951). Ele recomenda: “procurem por *lino*, *litura* e *liturarius*”, mesmo reconhecendo que tais termos não correspondem diretamente a *littera*, a letra (Lacan, 2005a, p.105). Assim como propus ao longo desta dissertação, Lacan (2005a, p.105) também afirma que não é necessário se submeter “forçosamente à etimologia”, permitindo-se levar pelo jogo das palavras. Atendi ao seu convite: “que se vá a ele”, e fui ao encontro de *lino*, que me levou a *litus* (Lacan, 2003b, p.15). Nele, Ernout e Meillet (1951) indicam que *lino*, relacionado a *litus* e *litura*, remete à ideia de derramar e permanecer. Já *liturarius*, também derivado de *lino*, chama

minha atenção por ser definido como aquilo/aquele “que tem rasuras”⁸⁶ (Ernout, Meillet, 1951). Carrega o gesto de apagar, de tornar ilegível, de riscar o que antes se lia. Mas Lacan (2003b, 2005a) desloca esse gesto: rasurar não é destruir, é fazer terra.

Entre o resto que fica de toda rasura, seria possível fazer terra? A escrita de levinho do “tapa-bucha” de Luiz produziu algo a ser bordado, preenchido, repetido. Com o tempo, a escrita de levinho pode ser rasurada, e, dessa rasura, fazer-se terra ravinada pela marca de alguém que se implica no ato de escrever. Lacan (2005a), ao apresentar uma escrita de lógica, afirma que “nessa maneira de escrever, tudo decorre do que se pode dizer a propósito do escrito”. Ao trazer essa citação, não busco situá-la em seu contexto específico de ensino, mas reinscrevê-la em outra escrita, em outro gesto. Se a letra, se a escrita, carrega algo de ilegível, algo que não se escreve, ao menos não pela via da ordem ou da ortografia, então o que se faz dela, a partir do que se pode dizer, é o que temos nas mãos. E mesmo isso, pode escapar por entre nossos dedos, como a carta roubada (Lacan, 1985a, 1998).

Por isso, o trabalho de campo desta pesquisa não privilegiou os documentos, a matéria visível, aquilo que pode ser lido, em detrimento do que pode ser dito. Em consonância com o que colocam Neves e Leite (2020), mesmo ao dialogar com arquivos, não se buscou uma verdade que correspondesse às palavras dos sujeitos escreventes, mas a ficção construída ali, naquele espaço-tempo, a partir da transferência possível entre eles e a minha função enquanto pesquisadora. O esforço esteve em costurar uma colcha de retalhos entre os livros lidos, as palavras impressas e as letras vivas dos sujeitos escreventes, oferecidas pela fala, naquilo que pôde ser dito e endereçado. É nesse entre, entre o dito e o que se escuta, entre o significante e o que de resto insiste, que se faz a aposta desta pesquisa: cavar uma letra-terra.

É nesse gesto de escuta que a escrita aparece como vestígio. Cleyton Andrade (2023) diz que “uma escrita porta o traço, o vestígio”. E se acompanhamos Lacan (2008a), o traço é mesmo isso: uma marca de corpo, como a pegada de uma mão ou de um pé. Mas, diferente do sinal que representa uma coisa para alguém, o vestígio não representa: ele permanece, insiste e se basta (Lacan, 2008a). Está ali, mesmo sem destinatário. A escrita, assim, não precisa ser lida para existir. Ela se faz como marca, mesmo que não seja reconhecida.

No entanto, o que define o sujeito não é apenas a capacidade de deixar marcas, mas de apagá-las. “O sujeito são essas próprias maneiras pelas quais o vestígio como marca é apagado” (Lacan, 2008a, p. 304). Essa possibilidade de apagar seus próprios rastros e reconhecê-los como

⁸⁶ *O Dictionnaire étymologique de la langue latine*, de Ernout e Meillet (1951), consultado na versão original em francês, define o termo “*liturarius*” como “*qui a des ratures*”, expressão que pode ser traduzida livremente como “que/quem tem rasuras”.

seus, é também aquilo que o distingue dos outros seres vivos. Apagar, aqui, não é destruir, mas preparar o chão para outra coisa: como quem cava a terra, desfazendo assim, os sulcos antigos e reinscreve, com novo gesto, uma nova escrita. O corpo, nesse sentido, é o primeiro território da letra: nele, o sujeito escreve e é escrito, e também pode reescrever-se. A letra-terra emerge desse gesto: apagamento que, ao invés de eliminar, transforma o vestígio em sulco fértil.

É curioso que, ao falar do fazer-outro que vai além do não deixar vestígios, Lacan (2008a, p.304) utilize a palavra “marca”: “fazer, por exemplo, encontros que ele marca consigo mesmo”. A marca, nesse contexto, é também escrita. Já vimos, aliás, que a escrita é uma marca do e no corpo. Se fizermos uma composição com toda essa discussão, talvez possamos dizer que a escrita porta uma marca de corpo: do corpo da letra e do corpo do sujeito escrevente. Como isso se dá? Pode-se perguntar. “tudo se inaugura no que acontece com o registro do sujeito definido como *aquele que apaga seus vestígios*. Para deixar mais clara a dimensão original daquilo de que se trata, vou chamá-lo, em última instância, de *aquele que substitui seu vestígio por sua assinatura*” (Lacan, 2008a, p.304). Assinar, aqui, é inscrever-se: fazer do resto, do risco, do rabisco, um modo singular de existir. É pelo apagamento, como gesto, que uma assinatura pode se fazer.

A palavra “assinatura” nos é cara no contexto desta dissertação. Ela remete à marca pessoal, muitas vezes atribuída à escrita do nome próprio. Luiz, ao comentar sobre seus pais, disse que sua mãe era analfabeta, não tinha sido letrada pelas letras alfabéticas. Assinava com o dedo. Ao contar, refez com a mão o gesto comum da marcação da digital. Com o tempo, ensinou-a a assinar o nome. Dona Expedita, por sua vez, contou ter aprendido apenas a escrever o nome, como quem repete o traçado das letras ensinadas pelo professor. Já Dona Lurdinha, que havia aprendido a ler e escrever, foi acometida por uma doença que lhe tomou parte da visão e com ela, a possibilidade de continuar assinando com letras alfabéticas. Passou, então, a assinar com o dedo.

Minha tia Maria, irmã de meu pai, da Comunidade de Amadeu Lacerda, nascida em 1934, contou-me que nunca aprendeu a ler nem a escrever. Quando criança, não frequentou a escola. Já adulta, chegou a frequentar a EJA na comunidade, mas disse ao professor: “já sou velha demais pra isso”. Assim, assina com o dedo e me mostrou o gesto, o mesmo que Luiz havia feito ao falar de sua mãe.

Ao final desta pesquisa, recebo outra Dona Maria, desta vez pelas letras impressas entregues a mim por Toninho. Trata-se de Dona Maria, “que tem olhos brilhantes”, registrada por Eliane Brum (2006). No encontro com a jornalista, em 22 de maio de 1999, Maria tinha 55

anos e lembrava de um sonho antigo, vindo de sua infância, aos 9 anos, quando descobriu que havia uma escola onde outras meninas iam, “e que lá era cheio de letras” (Brum, 2006).

As letras da escola, no entanto, foram-lhe interditas. Antes dos 9 anos, no local onde vivia, não havia escola, havia a roça. Quando soube da existência da escola, foi sua mãe quem a afastou novamente. E não como quem deixa para mais tarde, como a caneta-tinteiro foi para Lygia (Bojunga, 2007), mas como quem sentencia: “Maria era burra demais para alcançá-las” (Brum, 2006). Mas as palavras podem deixar marcas. E uma herança se recebe, mesmo sem querer. A palavra recebida atingiu Maria. E ela fez algo com isso, transformou-a em promessa: “meus filhos vão estudar” (Brum, 2006).

Blindila e Totonho sonharam morar perto de onde passasse um ônibus, para que os filhos tivessem acesso à escola. Dona Maria também carregava esse sonho. Ao se casar, disse ao marido: os filhos iriam estudar. Ele “não quis saber do assunto, desde quando filhos de analfabetos precisavam de vogais e consoantes” (Brum, 2006). Mal sabia com quem falava. Não era uma questão de necessidade; era algo mais profundo.

Assim como Blindila, Maria também percorreu longos caminhos para levar os filhos à escola, e “cumpru seu juramento” (Brum, 2006). Seu marido faleceu. Quando encontrou Eliane Brum, Dona Maria havia arrumado um novo amor. Disse-lhe: “eu vou pra perto da capital procurar as letras. Se não quiser, eu vou sozinha. Meu sonho é maior que tudo” (Brum, 2006). Ele não foi. Ela foi. E não desistiu. Foi procurar as letras, que, agora que já estamos há mais de cem páginas desta dissertação, já se pode elaborar: embora possam morar na escola, nas mãos de um professor e ter cara de alfabeto, também são além dele.

Mas não foi só seu marido que não se juntou à ela. Matriculada, Dona Maria deparou-se com outras barreiras. Faltavam professores. Até que ela própria implorou para que uma delas não desistisse. Ainda assim, “de novo o alfabeto fugiu com a professora” (Brum, 2006). Embora seu sonho fosse maior que tudo, as letras que tanto desejava estavam nas mãos de outro, de um professor. Quanta responsabilidade!

Foi uma professora, “Neiva Rosa”, que permaneceu (Brum, 2006). Tal como Dona Ritinha, de Seu Tonico, foi ela quem se juntou a Maria nessa caminhada. A primeira palavra que Dona Maria leu foi “igreja”. “Vi o ‘i’, aí comecei a pensar. E fui juntando. E deu ‘igreja’. Nossa, me deu uma coisa. Foi quase como o primeiro filho. Porque o que eu mais quero é ir na igreja, pegar a folhinha e ler” (Brum, 2006). As letras reunidas pescaram a igreja, e junto dela a vontade de um dia poder ler a folhinha. Maria diz que tudo ficou mais bonito, que se sentia como se flutuasse, como se um horizonte se abrisse. E ela ia atrás dele. Eliane Brum, com sua maestria e escuta atenta, pergunta: “E até onde a senhora vai com isso?”. Dona Maria responde,

e quase podemos ouvi-la: “Não sei onde as letras vão me levar. Tô bem desconfiada que isso não para mais” (Brum, 2006). E quando é questionada sobre o que é ler, ela afirma: “Eu achava que letra era letra. Era como uma toalha de mesa. Não tinha vida. Esses dias eu tava no colégio, olhei e descobri que as letras têm vida. Eu leio e elas conversam comigo, me dizem o que eu preciso. Contam coisas que eu nem imaginava. Tipo ‘M’ de Maria, né? É só um ‘M’, mas quando junta tudo, a Maria fala comigo. A Maria fica viva” (Brum, 2006).

Eis o ponto de chegada, ou melhor, de partida: a letra como vida. É dessa dimensão das letras vivas que falamos. Letras que, ao carregarem consigo o inalcançável, nos movimentam, mesmo que não saibamos para onde, nem se um dia irão parar de nos fazer andar. Dona Maria já sabe disso, porque diz estar “desconfiada que isso não para mais” (Brum, 2006). Não para, porque é isso nos mantém vivos, as letras nos permitem ex-sistir, como diria Lacan (2003b).

A assinatura, de algum modo, marca todo este trabalho. Como quando Seu Tonico fala do filho que largou a escola para trabalhar com madeira, na construção de telhados, e eu lhe disse que, de alguma forma, seu filho também escrevia, deixava sua marca pessoal, como os artífices de Sennett (2013), naquilo que fazia com as mãos. É nesse gesto, aparentemente simples, que uma assinatura se anuncia.

A letra, tal como escutei nas narrativas dos sujeitos escreventes, aparece menos como representação de um saber e mais como sulco aberto na superfície viva da existência. Se, até aqui, caminhei entre palavras que puxam palavras, entre marcas que cicatrizam corpos, entre riscos que bordam litorais, é agora que me permito fazer terra. Terra, aqui, não como base firme ou chão consolidado, mas como corpo marcado, rasurado, cultivável. Uma terra viva, que acolhe o gesto da letra não para fixá-la, mas para deixar-se riscar por ela. A letra que inscreve a terra é também aquela que a terra devolve: manchada de tempo, permeada de afeto, traçada pela história de quem ousa escrever, mesmo quando os sentidos fraquejam, a palavra hesita ou a escola é distanciada.

Mas o que podemos fazer com isso na educação? Como essas paisagens me atravessam e me movimentam quando estou em sala de aula? É essa concepção de letra, que nasce nesta pesquisa, que também se faz gesto e marca o modo como me coloco em sala de aula. Não me interessa apenas a letra correta, a ortografia perfeita, os exercícios concluídos. Interessa-me o que escapa, o que se repete, o que se dobra no caderno rabiscado, nas palavras erradas, nas histórias mal contadas, nos silêncios insistentes e nos barulhos incessantes. Porque ali pode haver uma assinatura: uma tentativa de colocar algo de si, de fazer do traço, um gesto.

A responsabilidade da educação e de quem ocupa o lugar de professor, não é a de completar, corrigir ou formatar alunos e estudantes, mas de escutá-los como quem escuta uma letra viva. Uma letra que pulsa no tempo deles, no corpo deles, na vida que escreveram com o que receberam e com o que puderam fazer disso que se recebe. E se a escola ainda pode ser alguma coisa, talvez seja isso: um lugar onde se acolhem vestígios, onde o que resta pode chegar ao pé da árvore e tocar suas raízes. Um lugar onde o impossível de dizer pode encontrar quem se arrisque a escutar.

Costumo dizer que o espaço da sala de aula pode ser, haver poesia. Ao dizer isso, sei que corro o risco de parecer estar a romantizar, como se varresse para debaixo do tapete os inúmeros desafios enfrentados diariamente na escola. Não me entenda mal: não se trata disso. Se eu dissesse que, enquanto escrevo esta frase, uma borboleta pousa em minha mão, talvez ninguém acreditasse. Ou, no mínimo, alguém perguntaria: e o que isso tem a ver com uma dissertação? E eu responderia: por vezes, na sala de aula, senti como se estivesse diante de uma borboleta, ao escutar um estudante, ao observar seu caderno sendo preenchido. Um único instante, como o dia, que para muitos insetos, é uma vida inteira. Lia *Ensinando comunidade*, de bell hooks (2021), e levei seu esperar comigo para a escola. Escrevi uma citação dela no quadro e, ao comentá-la com os estudantes, senti, ali, naquele momento, que tanto eu quanto eles precisávamos de esperança. Todos os dias. E assim como a borboleta tem a ver com esta dissertação, porque chegou enquanto ela era escrita, também tenho que me haver, todos os dias, com esse esperar que, de algum modo, também chegou.

A escola desmorona. Todos sabem. A *skolé* grega já não existe, ou mesmo a escola moldada pela lógica industrial. Por vezes, senti incômodo com minha escolha de ocupar esse lugar. Afinal, quem desejaria estar em um espaço constantemente ameaçado, com goteiras por todas as partes, fazendo de um edifício abandonado (mesmo que tentem esconder esse fato) a sua oficina? O encontro com a psicanálise me possibilitou ver a educação, o ofício de professora e a escola, de outro modo. O que fazemos diante dos restos?

4.1. Escutar a letra-terra: catar a poesia

1.
Todas as coisas cujos valores podem ser
disputados no cuspe à distância
servem para poesia

O homem que possui um pente
e uma árvore

serve para poesia

Terreno de 10 x 20, sujo de mato — os que
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas
servem para poesia

Um chevrolé gosmento
Coleção de besouros abstêmios
O bule de Braque sem boca
são bons para poesia

As coisas que não levam a nada
têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima

Cada coisa sem préstimo
tem seu lugar
na poesia ou na geral

O que se encontra em ninho de joão-ferreira:
caco de vidro, garampos,
retratos de formatura,
servem demais para poesia

As coisas que não pretendem, como
por exemplo: pedras que cheiram
água, homens
que atravessam períodos de árvore,
se prestam para poesia

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
e que você não pode vender no mercado
como, por exemplo, o coração verde
dos pássaros,
serve para poesia

As coisas que os líquenes comem
— sapatos, adjetivos —
têm muita importância para os pulmões
da poesia

Tudo aquilo que a nossa
civilização rejeita, pisa e mija em cima,
serve para poesia

Os loucos de água e estandarte
servem demais

O traste é ótimo
O pobre-diabo é colosso

Tudo que explique
o alicate cremoso
e o lodo das estrelas

serve demais da conta

Pessoas desimportantes
dão pra poesia
qualquer pessoa ou escada

Tudo que explique
a lagartixa da esteira
e a laminação de sabiás
é muito importante para a poesia

O que é bom para o lixo é bom para a poesia

Importante sobremaneira é a palavra repositório;
a palavra repositório eu conheço bem:
tem muitas repercussões
como um algibe entupido de silêncio
sabe a destroços

As coisas jogadas fora
têm grande importância
— como um homem jogado fora

Aliás é também objeto de poesia
saber qual o período médio
que um homem jogado fora
pode permanecer na terra sem nascerem
em sua boca as raízes da escória

As coisas sem importância são bens de poesia

Pois é assim que um chevrolé gosmento chega
ao poema, e as andorinhas de junho.

2.

Muita coisa se poderia fazer em favor da poesia:

a – Esfregar pedras na paisagem.

b – Perder a inteligência das coisas para vê-las.
(*Colhida em Rimbaud*)

c – Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se.

d – Mesmo sem fome, comer as botas. O resto em Carlitos.

e – Perguntar distraído: — *O que há de você na água?*

f – Não usar colarinho duro. A fala de furnas brenhentas de Mário-pega-sapo era nua. Por isso as crianças e as putas do jardim o entendiam.

g – Nos versos mais transparentes enfiar pregos sujos, teréns de rua e de música, cisco de olho, moscas de pensão...

h – Aprender a capinar com enxada cega.

i – Nos dias de lazer, compor um muro podre para os caramujos.

j – Deixar os substantivos passarem anos no esterco, deitados de barriga, até que eles possam carrear para o poema um gosto de chão — como cabelos desfeitos no chão — ou como o bule de Braque — áspero de ferrugem, mistura de azuis e ouro — um amarelo grosso de ouro da terra, carvão de folhas.

l – Jogar pedrinhas nim moscas...

[...] (Barros, 2010, p.145-149)

Matéria de poesia é letra-terra.

Por isso, é ela quem abre nosso “palavrar” (Dias, 2022). Manoel, como sempre, puxa em mim ao mesmo tempo a terra e a escola. Talvez porque, por um tempo, eu não o lia sozinha. Chamo-o assim porque, anos atrás, ao chegar à escola, ouvi um estudante perguntar: “Hoje é dia de Manoel, professora?” Desse dia em diante, Manoel de Barros tornou-se Manoel para mim: Manoel com o som da voz daquele estudante do 6º ano da EMAF.

Naquela época, realizei um projeto com os estudantes: um espaço para lermos literatura nas aulas de História. Mas não queria que cada um lesse um livro e entregasse um resumo. Queria mesmo era que pudéssemos nos encontrar com as palavras de alguém e colocá-las bem no meio da roda. Foi então que convoquei familiares e amigos para me ajudarem a comprar os livros, aos quais deixo aqui meu agradecimento. Consegui adquirir cerca de dez exemplares para cada série. Não era um por estudante, mas, como nos sentávamos em roda, todos conseguiam acompanhar a leitura em voz alta, como o jornal lido pelo pai de Tonico, enquanto os olhos percorriam as letras impressas no papel.

A leitura era realizada por quem se colocava como leitor; não havia predefinição, nem obrigatoriedade de ler durante todos os cinquenta minutos. Alguns começavam e se cansavam, passando a vez. Às vezes, eu mesma queria ser leitora e me colocava a ler. Isso não era qualquer coisa, porque ali, naquele espaço que construímos, era necessário que o gesto de ler se desse também com certa responsabilidade, como quem pega nas mãos a palavra de outro, passa-a em seu corpo e a deixa sair pela boca, em alto e bom som, para que os outros possam recebê-la.

No 6º ano, o livro escolhido foi *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros (2018). No início, a leitura vinha acompanhada de brincadeiras com o nome do autor, já que um dos estudantes da turma também se chamava Manoel. Depois, acredito, fomos conhecendo esse outro Manoel que chegava à sala, até que surgiu a pergunta: será que hoje é dia de Manoel?

Será que ele vem à aula? Após a leitura de um poema, deixávamos a palavra circular: ora dita, ora escrita, ora desenhada. Lembro até hoje de quando lemos “Escova”. Perguntei a eles: é possível escovar as palavras? E vi escovas sendo rabiscadas nas páginas dos cadernos, junto à expressão facial confusa de uma estudante. Manoel tem disso: ele nos permite delirar. E eu o deixei entrar na sala desse jeito: delirando o verbo (Barros, 2015). E ele entrou.

No 7º ano, lemos *Vamos comprar um poeta*, de Afonso Cruz (2020). Em determinado momento, o poeta nos provocou a pensar sobre a inutilidade das coisas, da vida poética. Nossa leitura “parou”, e ficamos por um bom tempo refletindo sobre o útil e o inútil, sobre como as coisas nem sempre precisam de uma utilidade para existirem. Lembro-me de uma estudante, em especial, que pareceu incomodada com a discussão, defendendo a posição do útil. Não sei como aquela aula reverberou na vida dela e dos demais, mas por alguns instantes, suspendemos o que sabíamos e nos permitimos imaginar, concordando ou não, a força da inutilidade. Ou, como diz Afonso Cruz (2020), pela voz da garota que narra a história: sentamo-nos e dizemos inutilidades, algumas dessas até são poemas.

Com o 8º ano, li *A revolução dos bichos*, de George Orwell (2020). Finalizamos a leitura e, já no ano seguinte, quando estava afastada da escola para cursar o mestrado, recebi uma mensagem no celular. Era uma estudante dessa turma, que já estava quase encerrando o 9º ano. Ela se apresentou, disse seu nome e, em seguida, escreveu: “a gente leu o livro dos bichos, a senhora lembra?”. Para que eu a reconhecesse, ela mencionou algo de nossas aulas. E não foi qualquer coisa, pelo menos, não para mim: foram os momentos em que nos colocamos em roda para escutar as palavras e falar a partir delas.

Por fim, o 9º ano daquela época era o mesmo grupo que, quando estavam no 6º, realizaram o exercício que virou poema, emoldurado e pendurado na parede. Juntos, lemos *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa (2019b). E, ao ler “A terceira margem do rio”, embarguei a voz. Em meio às lágrimas, recebi o abraço de uma estudante. Naquele dia, percebi a potência do que se constrói em sala. No ano passado, em outra escola (EENSSC), levei o mesmo texto, agora para o 6º ano. E pude, com eles, traçar palavras sobre a morte e o luto, temas que muitas vezes escapam da escola, mas que emergiram naquela turma. Com a escuta do outro, Guimarães, conseguimos dar lugar ao que nos parecia indizível.

Por meio da poesia, seja ela de grandes ou pequenos escritores, da palavra lida ou do que emerge no barulho escolar, inventamos sentidos. Quando escolho trazer para cá a poesia de Manoel, destaco suas palavras em meio as que surgem dos nossos encontros porque, assim como vimos ao tratar do referencial teórico no início da dissertação, somos as marcas de outras tantas pessoas (Júnior, 1982). Acredito que minha forma de escrita possa causar algum

estranhamento: deixo as palavras surgirem, uma puxando a outra. E, mesmo tendo uma ideia de ordenação, um roteiro de capítulos e seções, à medida que meus dedos tocam as letras, minha mente vai para diferentes lugares. Como agora, ao escrever o nome de Manoel.

Voltemos, então, a essa linha que mais se parece com uma teia. Dizia que a matéria de poesia é letra-terra. Não vamos interpretar o poema, mas de grifar algumas frases, em especial. A primeira delas: “As coisas que não levam a nada / têm grande importância” (Barros, 2010). E assim retornamos tanto à discussão sobre utilidade/inutilidade, com o poeta de Afonso Cruz (2020), quanto à conversa no grupo GhEnTE sobre “dar em alguma coisa”. Podemos também retomar a imagem da caverna, de Masschelein e Simons (2018), quando pensam professores que projetam imagens na parede e dizem que eles o fazem não porque seja útil ou aplicável, mas porque desejam compartilhar o que consideram interessante, algo que pertence ao mundo. Talvez, ao fim, uma escrita, ou uma escola, não leve a nada, e é justamente aí que mora sua importância. Ela não está no destino, no resultado, mas no gesto simples e, por vezes, inútil de escrever ou de estar, como no caso da escola. É claro que poderíamos enumerar muitos benefícios do gesto de escrever, assim como do processo de escolarização. Mas será mesmo necessário? Não seria mais urgente, no tempo em que vivemos, destacar suas inúteis formas de nos manter vivos?

Lembro-me assim, de uma conversa com Nilton, na qual o mesmo diz que não sabe o que aqueles alunos serão, se vão seguir o caminho do desenho, da pintura, ou outro. Mas aquela aula, não é para o que achamos que o aluno será, ou para o que o aluno quer ser, nem mesmo uma extensão da família, ou da comunidade na qual estão inseridos, a aula é para o cultivo da matéria em si e para a transmissão do cuidado por si mesmo (Gonzaga, 2019, p.33).

A citação acima é de um tempo-outro, mas que, nessa dobra topológica que se forma, também se faz presente. Nilton é filho do Senhor Tonico e o pintor das telas da Capela da Comunidade de Córrego Falso, que vimos anteriormente. Na minha pesquisa de final de graduação, acompanhei seu trabalho de perto, e sua voz retornou agora, quando escrevi a pergunta anterior. Na ocasião, ele ressaltava como as habilidades e competências descritas nos currículos oficiais trabalham com a ideia de um vir a ser do aluno, pois sempre carregam, em sua formulação, um “para que” (Gonzaga, 2019). Mas seu trabalho não é “para que” o aluno se torne um desenhista. Parece-me que seu gesto se alinha ao que apontam Masschelein e Simons (2018) e Tatián (2023): uma forma de colocar o mundo diante de quem chega, abrindo a possibilidade de que o novo se faça.

É nesse sentido que falo das inúteis formas pelas quais a escola e a escrita nos mantêm vivos. Não devem, a meu ver, ser compreendidas a partir da lógica neoliberal, do alto desempenho ou da singularidade como disputa, aquela que mede quem é o mais inteligente ou quem terá mais chances de passar no vestibular. A escola carrega, em si, a imagem da herança de que tanto falamos, quando uma comunidade entrega um bem comum a ser recebido por estudantes, que dele farão algo, seja lá o que for. Pode ser que, de uma aula de História, planejada para ensinar um conteúdo sobre o Brasil Colônia, surja um equívoco: e o estudante receba um dragão chinês. Isso poderia ser visto como erro. Aqui, aponto como preciosidade. Como quem faz do erro, esse resto que poderia ser amassado como papel e jogado no lixo, algo novo, bom para a poesia e para a vida.

Retomando o poema de Manoel, e as frases que quero grifar, destaco que a letra-terra encontra o ninho, cheio de “caco de vidro, garampos, retratos de formatura” (Barros, 2010). Grafamos o mundo a partir dos restos: do que vivemos e do que nos falta. Nossos ninhos são, assim como os de João-Ferreira no poema de Manoel (Barros, 2010), feitos de espaços preenchidos com restos e vazios. Curioso que, entre os objetos, havia um retrato de formatura, o que nos remete à escola. Embora o ninho seja outra coisa, carrega parte do que já foi, daquele outro espaço e tempo, agora emoldurado, como o poema de Rafael pendurado em minha parede, ou o ar na janela de Clarice (Lispector, 2019). Foi assim que construí esta dissertação: olhando para os restos que apareceram, que poderiam ser considerados lixo, e de fato o são. Mas, como diz Manoel (Barros, 2010), “o que é bom para o lixo é bom para a poesia”. E, assim, também o é para a ciência-poesia. Ao vê-los, fui catando e juntando-os no meu ninho, minha morada e hoje os entrego, emoldurados, neste texto.

Os sujeitos escreventes desta pesquisa, eu e aqueles que encontrei ou evoquei, fazem parte disso. Escrevo ciente do risco de ser mal interpretada. Afinal, o que se lê já é diferente do que escrevo, que por sua vez é coisa outra daquilo que havia em mim. O que tento dizer é que nós, sujeitos escreventes, somos também parte daquilo que Manoel (Barros, 2010) nomeia como “o que nossa civilização rejeita”, mesmo fazendo parte dela. Como parte da escola, desmoronamos juntos; somos parte dos destroços esperançosos. Como parte da(s) velhice(s), como Beauvoir (2024) vem me mostrando nas leituras compartilhadas com Val e Toninho, os idosos e velhos com quem estive encontram-se, por vezes, à margem. Nem todos, é claro, e não o tempo todo, mas muitos talvez tenham experienciado esse outro lugar. Como parte da universidade, e da tentativa de fazer-me pesquisadora, junto-me aos tidos como “pessoas desimportantes” por muitos (Barros, 2010).

Mas, já que aceitamos que a letra-terra é “matéria de poesia” e, sendo assim, também “boa para o lixo”, o que podemos fazer em favor dela? Manoel (Barros, 2010) diz que, em favor da poesia, podemos “perder a inteligência das coisas”, o que me faz lembrar do meu encontro com a psicanálise e da possibilidade do não saber. Chega, então, a necessidade de não fechar sentidos, de buscar o para além deles. Em favor da poesia, também podemos nos esconder “por trás das palavras” para nos mostrar, e talvez esse seja um dos fazeres da linguagem, do significante (Barros, 2010). Nos escondemos tão bem que, às vezes, nem nós mesmos sabemos onde fomos parar. É preciso, assim, um trabalho de pa-lavra (Flanzer, 2010), capinando as pragas (Barros, 2010), avistando a terra e ravinando-a. Será que foi isso que fizemos ao longo desta escrita? Essa pergunta pode nos conduzir a outra, ainda grifando o poema: “o que há de você na água?” (Barros, 2010). Talvez, ela se assemelhe ao mito de Narciso, mas aqui nos deslocamos para a voz de Bethânia, em Beira-Mar (2006): “dentro do mar tem rio... / dentro de mim tem o quê?” O que há de nós nesta (T)terra rasurada?

Na “Gramática expositiva do chão”, mais especificamente no item “IV. A máquina de chilrear e seu uso doméstico”, de Manoel (Barros, 2010), somos logo levados, pelo título, à invencionática (Barros, 2018) e à letra de Luiz. Mas antes, peço um breve parêntese. A tal máquina de chilrear me faz lembrar de outro professor, presente na pesquisa que resultou na minha monografia. Seu nome é Juvenal: professor, escritor, palhaço e contador de histórias. Enquanto o acompanhava, observei uma de suas contações:

Era sobre uma festa no céu. Todos ficaram atentos. Na mala que ele carrega, parecia caber o mundo. Dali ele tirava um sapo, o personagem principal, e convidava a todos e todas a fazer a tal cara de sapo. Havia quem preferia não tentar e quem se divertia tentando. Houve um que se destacou, e como ele se divertiu sendo reconhecido por todos como o ‘cara de sapo’. Em diversos momentos cantávamos músicas. Todos acompanhavam o pandeiro com as palmas das mãos. Tudo levou cerca de 50 minutos. Os gestos, expressões de Juvenal, faziam a história ainda melhor, acredito que lembro de todos os detalhes. Ele tinha diversas ferramentas, cada uma para fazer o canto de determinado pássaro. Que preciosidade! A mala parece mesmo carregar o mundo dentro (Gonzaga, 2019, p.47).

Agora, tudo se junta ao poema de Manoel (Barros, 2010), e percebo que talvez aquilo que tanto me encantara fosse, afinal, uma “máquina de chilrear”. No poema, há uma conversa entre o poeta, a lua, o pássaro, o córrego, o mar, o sol, a estrela, o caramujo, a árvore, a rã, Chico Miranda, a formiga, a pássara e Francisco (Barros, 2010). Em certo momento, o Córrego, “(perdido de borboletas)”, diz: “O dia todo ele vinha na pedra do rio escutar a terra com a boca

e ficava impregnado de árvores” (Barros, 2010). Palavras nos envolvem do início ao fim: rio, escuta, terra e árvore.

Alguém vai até a pedra do rio para escutar a terra com a boca. Escuta-se a terra não na terra, mas na pedra do rio, em um lugar-outro, como a ilha de Saramago (2016). Essa imagem de escuta transforma o litoral num encontro que não se dá apenas entre mar e costa, mas entre rio, terra e sujeito. Escutar com a boca remete à palavra invertida que o sujeito recebe ao se colocar a falar (Lacan, 1998). E ele não quer escutar qualquer coisa: é a terra. Depois, ficava impregnado de árvores, o que nos faz retornar à abertura: ao pé da árvore, ao pé da letra.

Assim, permito-me compor a partir de Manoel (Barros, 2010): ao escutar a terra com a boca, impregnou-se de letras. A cada um que se coloca a falar, dentro da conversa, é dado um parêntese. A última fala do poeta no poema vem entre parênteses, logo após seu nome: “(*ensinado de terra*)”. Penso que algo permanece depois daquele gesto de se dirigir à pedra no rio para escutar a terra com a boca e acabar impregnado de árvores (Barros, 2010). A terra, ao ser escutada, ensinou algo àquele que se dispôs a ouvi-la. Depois da composição, posso desdobrar: as letras-terra, ao serem escutadas, ensinam. Mas como se dá esse gesto de ensinar e ser “ensinado de terra”?

Manoel, em “Matéria de poesia”, aponta que, em favor da poesia, podemos “aprender a capinar com enxada cega” (Barros, 2010). Lembro-me de quando meu pai me ensinou a capinar. A enxada não estava exatamente cega, admito, mas também não estava boa de vista. A terra estava molhada, o que, à primeira vista, pode parecer facilitador, talvez não o fosse para iniciantes. A cada nova enxadada, rasurava ainda mais fundo a terra. Não parecia capinar: parecia cavar, abrindo sulcos e buracos. Meu pai, que na ocasião não podia demonstrar com o corpo, passou as orientações pela fala. Não se pode tirar tanta terra ao capinar; a enxada deve tocar de levinho a superfície da terra, mas o suficiente para arrancar o mato pela raiz. Como o “tapa-bucha”: leve, mas visível, para que o estudante possa contornar suas bordas.

De toda forma, restam marcas. A letra é assim, afinal: não é possível apagamento por completo. Há sempre algo que torna visível o que se passou antes, mesmo que não conseguimos ler. Mas também há algo que se inaugura. Já não se trata do que estava: trata-se da rasura. A roça, antes coberta de mato alto, já não era a mesma à minha frente. Pouco a pouco, via meu esforço marcar a terra. Havia mato arrancado, chão tocado pela enxada, ainda que com cuidado. Havia calo na mão. Minhas mãos nunca mais esqueceram aquele dia, nem os outros que vieram depois, com a enxada entre na mão. Peço desculpas, mas minha mente, mais uma vez, parte para outro lugar. A culpa é de Manoel:

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino para ele deixar de variar. A mãe abaixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada (Barros, 2018, p.23).

Meu pai também não botou enxada na minha mão. Nem a caneta. Mas juntos escrevíamos na área de casa, para exercitar sua leitura e escrita. Assim como tentava ensiná-lo, ele tentou me ensinar. Nenhum dos dois tinha, acredito, o objetivo de ensinar o ganha-pão, aquilo que colocaria mantimento em casa. Meu pai, quando estudou, já tinha casa, família, ofício. Eu, quando estudei o gesto de capinar, também já tinha meu ofício: o de ser professora. Cada um se colocou diante de seu objeto de desejo, se assim posso dizer: a caneta ou o lápis e a enxada. Cada um se colocou diante do olhar atento do outro: a filha que olha a letra se formando no caderno; o pai que olha a letra se formando no chão. Não precisamos botar caneta ou enxada na mão. Cada um a tomou por si. Mas algo se transmitiu, e hoje, enquanto escrevo letras no caderno, cavo letras no chão, e vice-versa.

A vida chegou a estas letras e, com elas, virou resposta para a pergunta: como se dá esse gesto de ensinar e ser “ensinado de terra”? Porque aqui vimos exemplos de letra que faz terra, seja na roça, com o mato a ser capinado, seja no papel, com o traço a ser caligrafado. Pela fala, passam-se ensinamentos a alguém que pode, ou não, escutá-los. Sem colocar o instrumento na mão como quem traça o destino do outro, destina-se palavras de levinho, que podem ser rasuradas e escritas por cima, como quem deixa sua assinatura (Lacan, 2008a; Sennett, 2013; Pinheiro, 2018). Faz-se presença, como o professor descrito por Pennac (2008), que habita sua sala e está inteiramente ali, pois sua presença pode ser percebida na forma como olha, no modo como a turma existe sob seu olhar. A atenção e o olhar atento foram destacados também em minha narrativa sobre o ensino entre mim e meu pai. Porque o ensino, assim como a transmissão e a herança, requer um outro, o olhar do outro, o corpo do outro, ainda que apenas pela referência de quem se vê invadido pela lembrança

Esse outro que tantas vezes habita o gesto de ensinar é aquele que exerce o ofício de professor. E é por isso que podemos puxar outra pergunta: como seria o ofício de professor nesse solo fértil e acidentado que chamo de letra-terra? Que lugar ele ocupa nesse campo de letras vivas, restos, marcas e rasuras?

Laura escreveu sobre a escola, e seu texto é povoado de significantes:

Minha mãe falava e movia-se como professora. Sua voz era firme, seu olhar intenso, seu andar sempre parecia saber o destino certo a seguir, sua presença era facilmente reconhecida ao fim da tarde, quando a casa a recebia após um dia de trabalho. Mesmo em nossa casa, a caneta nunca vacilava sob seus dedos, e eu logo aprendi que aquela caligrafia pertencia a uma professora. Minha mãe grafava a vida com sua letra de professora, e foi com esse grafismo que ela me educou desde os primeiros instantes de minha existência (Araújo, 2024, p.30).

O ofício de professora não se separa do modo de ser e estar no mundo de sua mãe. Pelo contrário, ela “grafava a vida com sua letra de professora” (Araújo, 2024). A vida que se grava, na narrativa de Laura (Araújo, 2024), parece ir além da escrita alfabética sobre o papel: ela invade até o mais íntimo do lar, da morada do sujeito escrevente. E a caneta usada por sua mãe, ou melhor, o gesto que ela inscrevia o mundo e se escrevia, logo tornou-se o de Laura (Araújo, 2024). Como um presente, uma herança. Ainda com Laura, lemos:

Ao contrário de minha avó professora, meu avô não havia terminado seus estudos, e, portanto, sua caneta era outra. Meu avô assinava a vida com suas mãos de carpinteiro, mãos que poderiam dar forma a todas as coisas, as quais ele pacientemente moldava com sabedoria e arte (Araújo, 2024, p.113).

Laura (Araújo, 2024) fala da caneta, essa ferramenta tantas vezes associada ao papel, ao caderno, à lista de materiais escolares. Já a vimos sendo usada para cavar, com Heaney (1998): cavar terras da escrita. Mas Laura (Araújo, 2024) propõe uma distinção: a caneta da avó e da mãe, ambas professoras, não é a mesma do avô, carpinteiro que não concluiu os estudos formais. Seu suporte não era o papel, mas a madeira. Ainda assim, ali também havia letra. Ali também havia escrita. Sua avó e sua mãe tinham o papel e o quadro como superfícies de inscrição, enquanto Laura, menina, recebeu a caneta como quem encontra um tesouro escondido no quintal, e decidiu: vou traçar a vida com ela. Não se trata, porém, da mesma caneta. Na transmissão, ainda que algo se repita, algo nasce. Laura escreve com outra letra, outra caligrafia, mesmo que compartilhe o chão da mesma casa, as terras do mesmo quintal. Afinal, como ela mesma pergunta (Araújo, 2024): com qual caneta traço o meu modo de ser professora? Caminhemos com essa pergunta, para também nos perguntarmos: com qual letra traçamos uma prática pedagógica que olhe para as grafias da/na terra?

A letra que escrevemos ao sermos professoras não é letra de manual. É letra escrita no caderno amassado, no quadro empoeirado, na escuta do que emerge em aula. É letra que não se

ensina pronta, mas que se constrói com o outro, junto. Na perspectiva da letra-terra, o fazer docente não se reduz ao saber previsto. Sim, há o conteúdo, os currículos, aquilo que o planejamento nos apresenta como matéria de estudo. São os saberes da ciência que nos levaram à sala de aula, e eles têm sua importância. Mas o que defendo aqui é que isso não seja tudo, nem seja o fim. Que, junto da ciência, esteja sempre a poesia. Que se abra espaço para os restos que os sujeitos carregam, os silêncios que portam, os traços ainda não traçados. Que se ajuntem letras que vêm do lixo, do ilegível, daquilo que parece sem préstimo e que, ainda assim, serve demais para a poesia (Barros, 2010). E, por isso mesmo, serve também para a escola, para o estudo, para os estudantes.

bell hooks (2021) lembra que a educação só é possível quando estamos dispostos ao afeto e à escuta. Ela fala de uma “educação como prática da liberdade”, mas também como prática de presença. Ensinar, então, é estar inteiro, mesmo quando somos feitos de pedaços. Não há ensino sem corpo, sem escuta, sem ética. A docência, nesse sentido, é lugar de escrita e de risco. Há dias em que entramos e saímos da escola sem saber se, de fato, algo se fez. Em outros, sentimos, quase de imediato, nem que seja por meio da alegria, que algo se moveu. Mas, em ambos os casos, levamos para casa apenas a dúvida, nunca a certeza. Não há como saber como nossas palavras chegaram àqueles que nos ouviram, nem como as palavras deles chegaram até nós, antes de nos colocarmos a trabalhar, ou, ao menos, a “dormir com as ideias”, como dizia professora Sonia durante minha graduação. Talvez aí mesmo more a ideia de risco. Algo até pode ser traçado, mas nem sempre chegará a ser lido. Resta o risco daquele que expôs seu corpo.

Um modo de usar a enxada me foi ensinado por meu pai, que não era professor, mas se colocou a me ensinar, a partir de uma voz que vinha de outro lugar. Mais do que esse modo aprendido, ficou uma marca no corpo e um afeto. A enxada, ferramenta material, nunca mais foi a mesma para mim, mesmo que tenha demorado um tempo até que eu começasse a tentar dizer. Talvez eu tenha deixado as palavras passarem anos no esterco, deitadas de barriga, até que pudessem carrear para o poema um gosto de chão, de terra (Barros, 2010). Em janeiro de 2025, participamos de um exercício no grupo GhEnTE: levar ou escrever poemas para nos apresentar.

LETRAS MINHAS

Atrás de mim ficam meus livros,
junto com a foice de colher arroz
que peguei da roça de meu pai.

Coleciono letras de todos os tipos:
 clariceanas me encantam e incomodam,
 Llansol me agita, Guimarães me compõe.
 As de Manoel poderiam ser minhas
 Afinal, nós dissemos: “*fomos formados no mato – as palavras e eu*”.

Enxada, enxadão, ancinho...
 Amo a palavra letra ancinho,
 e gosto de usá-la para tirar os carrapatinhos da lagoa.

Carrapatinhos são um tipo de planta aquática
 que chegam e dominam o espaço.
 Impedem de ver a água, viram um pasto-mato.
 Talvez sejam considerados como ervas daninhas d’água?

Minha alma é feita de água.
 Rio, ri, sorrio, sou rio.
 Existo quando ela toca minha pele.

Meu pai me levava para escorregar na lage,
 uma pedra natural,
 grande, por onde corria a água
 lá de sua terra natal.
 Minha mãe tinha medo, mas não impedia,
 assim como os pais de Manoel,
 que mesmo com medo do ofício de fraseador,
 não colocar comida na mesa,
 não lhe deram a enxada.

E eu? Que quero o lápis, o quadro e a enxada?
 O que sou?

Lavradora da terra.
 A terra pode ser lavrada com diferentes pás:
 Pa-lavras.
 Lavadas, larvadas,
 no quintal ou na mesa
 nos restos de comida ou
 nos restos de papel,
 amassados como se para nada servissem.

E servem?

Servem a terra.
 E dela se servem,
 como as minhocas
 de meu quintal.

Sou oca,
 para que aqui ecoe o som da pá que lava.
 Entre o pensamento e o gesto,
 traço o silêncio.

O exercício, hoje, se apresenta para mim como uma tentativa de responder ao que há de mim nesta (T)terra rasurada, assim como ao que há da (T)terra em mim. Poderia, acredito, ter deixado apenas as “letras minhas” impressas nesta seção, pois, de alguma forma, elas dizem de um movimento de “Escutar a letra-terra: catar a poesia”. Mas, como diz Clarice (Lispector, 1971), lá no comecinho: o pescador poderia, após pescar a entrelinha, que para mim é entreletra, justamente por ser não-palavra, por carregar algo de indizível e ilegível à imagem, jogar a palavra-isca fora. Mas ali, ela já estava incorporada. Joguei palavras como iscas. Fui colocando-as nesta tela, confusamente, palavra puxando palavra, até que a entreletra mordeu. E agora, palavra e letra se encontram, se incorporam neste novo nascimento. Assim seguimos, quem sabe, para construir um mundo com letras.

4.2 Construir o mundo com letras

*O mundo não foi feito em alfabeto.
Manoel de Barros, 2010.*

Manoel segue nos ajudando a compor a letra-terra. A epígrafe acima foi retirada do poema “Mundo pequeno”. Ela me faz lembrar de uma anotação que ganhou morada neste escrito, vinda do caderno onde registrei minha primeira leitura de “*Lituraterra*”, durante a disciplina cursada na UFRJ. Na ocasião, a professora Fernanda falava sobre como nomeamos o mundo, não o decodificamos. O mundo, tal como o conhecemos, é repleto de nomes. E os nomes, no ocidente, são compostos por junções de letras alfabéticas. Se retomarmos Dunker (2020) e a imagem da criança que, ao escrever seu nome pela primeira vez, se identifica com aquilo que está grafado e, ao mesmo tempo, se pergunta: “em qual parte desse conjunto de letras eu estou?”, veremos que “o mundo não foi feito em alfabeto” (Barros, 2010), mas pode estar nele, em parte. Mesmo assim, ou por isso, “é preciso desformar o mundo: tirar da natureza as naturalidades” (Barros, 2010), para que possamos, talvez, construir mundos com letras vivas.

Foi nesse embalo de letras vivas que, no dia 25 de fevereiro de 2025, recebi um presente de Toninho. Era um arquivo de texto, seguido de um áudio em que ele dizia: “muito do que eu li me lembrou você”. Tratava-se de um autor que eu ainda não conhecia: Bartolomeu Campos de Queirós. Com ele, chegaram várias de suas letras. E o próprio autor, em suas palavras, também se apresentou para nós:

Nasci em uma cidade pequenininha no interior de Minas Gerais. Era uma cidade que tinha três ruas. A rua de cima, a de baixo e a do meio. Hoje o poder público já chegou lá, e a rua de cima agora se chama Visconde do Rio Branco. A do meio, Juscelino Kubitschek; e a outra, Benedito Valadares. O poder público entra e tira aquilo que o povo criou e põe o nome que ele inventa, pois precisa homenagear alguém, independentemente da cultura daquela gente. Quando nasci (em 1944), devia ter uns cinco mil habitantes. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe era uma leitora, uma grande leitora e dona de casa. Devo o meu gosto pela palavra também ao meu avô. Talvez ele tenha me alfabetizado. Meu avô morava em Pitangui, uma cidade perto de Papagaio, ganhou a sorte grande na loteria e nunca mais trabalhou. Ele cultivou uma preguiça absoluta. Levantava-se pela manhã, vestia terno, gravata e se debruçava na janela. Todo mundo que passava falava: “Ô, seu Queirós!”. Ele falava: “Tem dó de nós”. Só isso. O dia inteiro. Tudo o que acontecia na cidade, ele escrevia nas paredes de casa. Quem morreu, quem matou, quem visitou, quem viajou. Fui alfabetizado nas paredes do meu avô. Eu perguntava que palavra é essa, que palavra é aquela. Eu escrevia no muro a palavra com carvão, repetia. Ele ia lá para ver se estava certo. Na parede da casa dele, somente ele podia escrever. Eu só podia escrever no muro. Esse meu avô tinha um gosto absoluto pela palavra e era muito irreverente. Eu era o grande amigo dele. Ele falava algumas coisas comigo, ele tinha umas coisas interessantes e que ficaram. Em frente à casa dele moravam três moças solteiras. Maria da Fé, Maria da Esperança e Maria da Caridade. Eu sabia quando elas passavam na rua porque o meu avô falava três vezes: “Tem dó de nós, tem dó de nós, tem dó de nós”. A Esperança morreu e o meu avô me falou: “Quem disse que a Esperança é a última que morre?”. Quando o cinema foi inaugurado, era um galpão muito grande, com um lençol no meio. Quem era alfabetizado via o filme de frente porque não podia botar o lençol no fundo do barracão, pois desfocava a imagem. O lençol ficava no meio. Os alfabetizados ficavam na frente e liam. Os analfabetos ficavam atrás do lençol e pagavam meio ingresso. Viam o filme ao contrário, mas a legenda não era problema. Ninguém lia. E o meu avô falava: “Na terra de cego quem abre cinema é doido (Queirós, 2011).

Muitas tramas poderiam ser traçadas a partir do que Queirós nos conta. Mas gostaria de grifar especialmente aquela que se refere à sua alfabetização nos muros da casa do avô. Segundo ele, o avô escrevia tudo nas paredes da casa: quem morreu, quem viajou, quem matou (Queirós, 2011). E o pequeno Bartolomeu perguntava pelas palavras. Começava, ali, a repetição do gesto de leitura e escrita. Algo se ensinou, ou se transmitiu, no gesto do avô. Mas não de forma simétrica: assim como Lygia (Bojunga, 2007) foi impedida de usar a caneta-tinteiro, Bartolomeu (Queirós, 2011) teve acesso apenas ao muro. A casa era do avô; o muro, seu campo de inscrição.

E convenhamos: ter o muro como espaço para escrever não é pouca coisa. É ali, no lado de fora, na borda entre o dentro e o fora, o externo e o interno, a casa e o quintal, que a letra encontra o mundo. O muro é superfície de passagem, ponto de contato e de tensão. É também uma espécie de litoral, ainda que costume ser mais associado à ideia de fronteira. Mas aqui, como em Lacan (2003b, 2005a), litoral não é linha de separação rígida, é borda entre

territórios heterogêneos, onde não há fusão nem equivalência, mas fricção. Se imaginarmos a construção de um muro, os mesmos tijolos que tocam o espaço de fora tocam também o de dentro. É ali que a letra pôde se inscrever como traço, como resto, como rasura de algo que insiste. Quando Bartolomeu escreve no muro, ele não apenas repete o gesto do avô; ele escreve noutro lugar, e talvez já anuncie, sem saber, sua entrada no campo da letra.

A letra no muro, essa letra exposta, feita de carvão na superfície da cidade, aproxima-se daquilo que venho chamando de letra-terra: uma letra que se mistura à matéria, que não nasce das normas, mas do gesto. Escrever no muro é escrever com o corpo, na ausência de papel, mas na presença de algo que convoca ao movimento. É também um modo de marcar o mundo com o que se tem. A casa era do avô, a palavra também, mas o muro, esse era de Bartolomeu (Queirós, 2011). E foi o suficiente para começar a escrever-se. Uma escrita à vista e, talvez por isso, também à margem.

É curioso como o relato evoca, o tempo todo, para mim, a palavra posição. Primeiro, com a substituição dos nomes das ruas pelas autoridades: nomes que chegam por cima, apagando (mas não completamente) os nomes que ali estavam (Queirós, 2011). Pode-se ler esse gesto como um silenciamento, mas também como uma rasura, pois o apagamento nunca é total. Os nomes permanecem inscritos, seja na lembrança, seja nos usos cotidianos da fala. O que foi e o que é coexistem, sem hierarquização entre passado e presente. Lembrei-me de Juiz de Fora, cidade onde fiz minha graduação e o mestrado. Existe lá uma rua chamada Avenida Itamar Franco, que anteriormente era conhecida como Avenida Independência, e talvez antes ainda tenha tido outro nome. Quando cheguei, usava o nome novo. Com o tempo, convivendo com moradores, notei a insistência em chamar de Independência, e logo também passei a adotar esse nome. Algo resiste, insiste, mesmo quando tentam apagar.

Depois, aparece novamente a questão da posição, agora em relação a quem escreve e onde se escreve: dentro da casa ou no muro. E, por fim, na posição de quem assiste ao filme no cinema. Trama-se ali uma divisão a partir da escrita alfabética: quem sabe ler vê o filme de frente; quem não sabe, vê ao contrário, por trás do lençol (Queirós, 2011). Fico imaginando como isso marcava as pessoas que frequentavam o cinema. Como se fazia a verificação? Havia uma distinção visível, como as marcas de gado de que Val falou certa vez? Era melhor ver de frente ou de trás? Havia debate entre os espectadores, a partir dos diferentes lugares ocupados? Sinto muito, não teremos essas respostas. Quem sabe, um dia, possamos visitar Papagaios e conversar com as pessoas. Por ora, o que posso dizer é que o relato de Bartolomeu coloca em cena a posição do sujeito diante da história e das histórias. Ou, como nos ensina Lacan (1985a), nos jogos de passar o anel: quando a palavra entra em circulação, não somos seus donos. O

sujeito letrado é carteadado, não é ele quem dá as cartas, mas é ele a própria carta. Somos letras no jogo.

Mas Bartolomeu (Queirós, 2011) fala de alfabetização e, portanto, de letras alfabéticas, dizendo, inclusive, que foi alfabetizado nas paredes do avô. Como isso pode se relacionar com a letra-terra? É preciso, então, esclarecer: não coloco a letra alfabética como oposta à letra-terra, nem à letra da teoria lacaniana (Lacan, 1985a, 1998, 2003b, 2005a), ainda que esta última não tenha sido formulada a partir daquela. Se, ao longo desta escrita, destaquei a letra enquanto risco, marca, ilegível, não disse que ela não pode fazer morada na letra alfabética. Ao destacar a letra-terra como letra viva, que envolve o corpo do sujeito escrevente, abro espaço para que ela se manifeste de forma incompleta, dita ou lida por meio de um suporte. Um exemplo disso é a terra que capinei e narrei: ela mostra mais do que o campo limpo. Revela a rasura, o encontro com algo da transmissão entre mim e meu pai, as marcas nas mãos, o afeto com um objeto-instrumento, a enxada.

Assim também pode ser com a letra-terra escrita com o alfabeto, o lápis e o papel. Mas, para isso, o que importa não é apenas o sentido das letras ajuntadas. Pelo menos, não por si só. Por isso, ao narrar sobre a mãe de Zica, Dona Francisca, e as cartas que ela escrevia para outras pessoas da comunidade, nos perguntamos: o que será que se escrevia ali? Seria possível que o destinatário se visse diante do corpo de seu ente querido distante, mesmo que o remetente não escrevesse com a própria caligrafia, mas com suas palavras passadas por outras mãos? Ao nos depararmos com algo que já se apresenta como letra, nessa forma que, no senso comum, reconhecemos como tal, será que há, de fato, letra? Será que há algo do sujeito que permaneceu ali?

Quando aponto para uma escuta da letra, falo de um encontro que não se detém somente à dimensão material, mas que se abre àquilo que pode ser dito e, assim, talvez, escutado. A caligrafia, a letra alfabética, pode ser escutada, se houver alguém disposto e “ex-posto” (Larrosa, 2002) a catar os restos possíveis. Pense nas letras que povoaram esta escrita: elas andaram sempre junto às pessoas, aos sujeitos escreventes e à minha própria narrativa. Por isso, esta dissertação não poderia ser escrita sem as pessoas e sem o peso da escrita em primeira pessoa. Era necessário, a meu ver, o tempo todo, que todos aqueles que um dia se colocassem como leitores do texto pudessem caminhar comigo, seja pelos pensamentos, pelos lugares, pelos encontros de campo, pelos outros textos que dou a ler.

Quando destaco a letra-terra como letra viva, é também porque ela não pode ser sem vida. Mesmo ao trazer para o texto, ainda que brevemente, a dimensão da presença-ausente, a

presença do corpo da letra e a ausência do sujeito escrevente, que se fez ausente pela morte, trago-o junto a um outro, aquele que se junta ao corpo vivo da letra e a escuta.

Gostaria de trazer outra citação de Bartolomeu, agora com o texto que deu nome à esta seção: “Construir o mundo com letras”.

O meu avô brincava muito comigo usando as palavras. Ele escrevia “azul” e me pedia para escrever outra palavra na frente. Eu escrevia “preto”. Ele falava: “O azul hoje é quase preto”. Ele fazia uma frase usando as duas palavras. Eu ficava incomodado como ele, com toda a palavra, dava conta de fazer uma frase. Com duas palavras, construía uma oração. A metáfora é muito interessante para o escritor. A metáfora é onde o escritor se esconde e põe asas no leitor. Pela metáfora, eu me escondo, mas ao mesmo tempo ponho asas no leitor. Vai aonde você quiser. Você está livre para romper com tudo. Acho que o leitor é tão criador quanto o escritor. O leitor cria muito. É o que o Umberto Eco fala — a estrutura ausente na obra. Você gosta de uma obra não pelo que está escrito, mas pelo lugar que ela o levou a pensar. Isso é muito interessante. Michel Foucault fala que o que lemos não é a frase que está escrita. Lemos o silêncio que existe entre as palavras. É ali que a literatura se faz. Vou falar bem francamente. Hoje, chego à conclusão de que escrevo porque quero dizer umas coisas e acho a palavra oral muito perigosa. Escrever é mais fácil do que falar. Quando escrevo e não gosto do texto, eu o rasgo. Jogo fora, apago, deleto, sumo com aquilo. Mas quando falo uma coisa errada, não recolho a palavra nunca mais. Isso me incomoda muito. Sou extremamente silencioso em minha natureza. Tenho muito medo da palavra oral. Sinto muitas vezes que as palavras me ferem ou eu firo alguém com essa palavra. Não recolho nunca mais essa palavra que cai no ouvido do outro. Talvez escreva por medo da fala (Queirós, 2011).

O autor parece dançar com e pelos textos que li de Lacan. Ou talvez já esteja tão permeada por eles que passei a vê-los nos outros. Fala do movimento significante, da palavra que puxa palavra, como na brincadeira com o avô, que, com qualquer palavra, conseguia criar uma frase, uma cena (Queirós, 2011). Lembra a operação descrita por Lacan (1998) em “O seminário sobre ‘A carta roubada’”: a cadeia significante. E não para por aí. Ao comentar sobre o papel do leitor, ele nos aproxima da estrutura ausente de que fala. Mesmo que a carta roubada não seja lida em seu conteúdo, há uma posição ali: o leitor (ou destinatário) se faz presente e estrutura a narrativa.

Quando Queirós (2011) afirma que a metáfora é onde o escritor se esconde e, ao mesmo tempo, põe asas no leitor, estamos novamente na vizinhança da “Instância da letra”. A metáfora, como operação significante, produz deslocamento e abertura, permitindo que o leitor vá além do que está escrito (Lacan, 1998). E seria possível seguir sem invocar “*Lituraterra*”? Ao afirmar que a palavra oral é perigosa e que prefere a escrita, pois esta pode ser rasgada, apagada, deletada, o autor nos convida a pensar na diferença entre o significante e a letra (Lacan, 2003b, 2005a). O que é dito, uma vez dito, não pode ser recolhido: “a palavra que cai no ouvido

do outro não se apaga” (Queirós, 2011). Já a escrita, como campo da letra, pode ser apagada, riscada, rasurada. Tokarczuk (2023), como vimos, diz o oposto: a escrita é que se apresenta como perigo.

É nesse ponto que a reflexão de Queirós (2011) se alinha à de Cleyton Andrade (2023), ao distinguir entre a permanência do significante e a materialidade da letra. A letra pode ser traço, resto, furo, mas também pode ser movida, deslocada. A fala, não. A escrita permite o gesto da rasura, como nos lembra Lacan (2003b, 2005a) em “*Lituraterra*”, onde a rasura faz terra. A fala fixa o sujeito naquilo que já foi dito; a letra, por sua vez, abre possibilidades. Escrever, talvez, seja essa tentativa de lidar com a palavra que fere, de dar forma ao que escapa na fala, de construir uma borda para aquilo que ex-cede.

Se juntarmos a “Matéria de poesia”, de Manoel (Barros, 2010), com a construção de um mundo com letras, de Bartolomeu (Queirós, 2011), surge a pergunta: o que podemos fazer em favor da construção de um mundo com letras-terra? Muitos caminhos poderiam ser abertos, mas aqui só posso abrir com as ferramentas que tenho. Pegó, assim, minha enxada de capina, uma caneta, um caderno, um livro e um giz. Vamos fazer terra nas escolas com a intenção de que, desse gesto, algo aconteça.

Grifo mais um dos estudantes que tive a felicidade de encontrar desde que comecei a ocupar meu ofício de professora. Um estudante dedicado, que sempre realiza as atividades propostas, mas sua letra caligráfica, alfabética, é difícil de ser lida. Em determinada aula, conversei com ele e mostrei como a minha letra escrita no quadro era diferente da que escrevo em meu caderno, assim como Toninho nos contou sobre as diferentes versões de sua caligrafia. Não era apenas o suporte que mudava, era o gesto: o gesto de quem escreve para que o outro possa ler.

Na ocasião, eu já estava às voltas com a questão da letra, mas ainda agia sem pensar nela. Desconsidereei, assim, que poderia estar diante de mais do que uma caligrafia difícil: talvez eu estivesse diante da forma como aquele estudante se deixava escrever. Afinal, mesmo a letra caligráfica requer uma posição do corpo, um olhar lançado sobre um suporte, um ritmo próprio. E tudo isso, embora baseado em algo que se pretende “universal” no ocidente, o alfabeto, carrega nas suas bordas e contornos a possibilidade de que o singular esmague o universal e se mostre (Lacan, 2005a). Mesmo que escondido dentro da leitura do ilegível.

Nesse duplo movimento, vemos o externo, a demanda do Outro, o lugar escolar e o interno: uma forma de aparecer que escapa à função puramente comunicativa. O gesto de escrever não se reduz à resposta de uma questão. Há ali um corpo, um ritmo, um desejo que se inscreve. A letra, mais do que o que ela diz, vale pelo que produz de resto, de ex-cesso. Vimos,

por exemplo, a escrita de Lygia (Bojunga, 2007), que narra a brincadeira de engordar o “o”, de pingar um “i”, o prazer dos olhos que seguiam aquilo que ela imprimia no caderno, ou ainda de observar a borracha esfregando o papel. No exercício técnico de treinar a caligrafia, de repetir as voltas das letras alfabéticas, ela encontrou prazer. E mais do que isso: conseguiu jogar com aquilo que lhe foi imposto. Há aí um gesto de invenção no traço, uma forma de tomar para si o que seria apenas repetição.

A princípio, não era nada disso que eu via. Tentava apenas decifrar sua resposta à questão, não a forma como ele se escrevia. Então olhei para ele e disse: e se você escrevesse mais devagarinho? Ele, apreensivo, respondeu: “mas eu escrevi”. Confesso que foi preciso tempo para que essa cena se mostrasse de outra forma. Precisou ficar de barriga para baixo, como as palavras de Manoel (Barros, 2010), para ganhar gosto de chão, de terra. Hoje, olho para sua letra e olho de volta para seu rosto, o deixo se colocar. Na verdade, acredito que ele já fazia isso antes; o que mudou foi que eu passei a me permitir escutar sua letra sem necessariamente ler o que nela está escrito, sem me fixar no conteúdo de sua carta. Algo aconteceu.

Digo, então, de sua forma de ser e estar no mundo, de ser e estar como estudante em nossa sala de aula. Não falo aqui de uma escuta clínica, mas de uma escuta atenta, ética, que acolhe o ilegível, o indizível, o que se mostra mesmo quando se tenta esconder. Uma escuta do que emerge na sala de aula. Não busco instaurar um tratamento ou alcançar quem ele é em sua totalidade, mas dar atenção, cuidado e presença, à forma como ele habita a escola e se constitui como estudante.

Acredito que as letras-terra já estão no mundo. Elas se mostram no modo como muitos habitam a (T)terra, como traços que se escrevem nos corpos, nos gestos, nos modos de viver. Mas será possível fazer algo para que se trabalhe sob sua perspectiva? Para que possamos, de fato, construir mundos a partir da escuta das letras-terra?

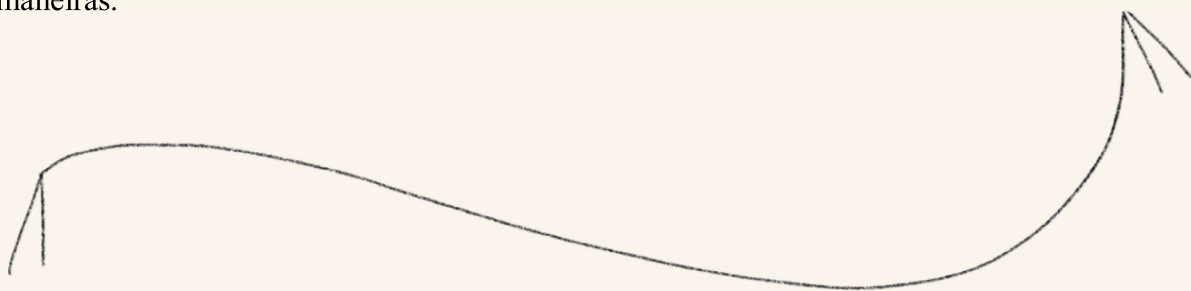
Se já afirmei que a escola recebe alunos, preciso agora dizer que tanto ali quanto fora de seus muros, eles podem ser estudantes. Mas, para que o estudo aconteça, é preciso um lugar onde “as respostas não saturam as perguntas, mas no lugar em que elas próprias sejam as perguntas. Ali onde as palavras não cobrem o silêncio, mas são, elas próprias, silêncio” (Skliar, 2023). Um lugar que escute os restos que os sujeitos carregam e os traços que eles ainda ousarão deixar. Pensemos, então, nos **lugares de estudo** como um pedreiro imagina o início de uma casa: ele parte da terra. E a terra, sabemos, não é estável. Move-se, afeta-se, desmorona-se, acolhe. Pode parecer firme, mas carrega em si a fragilidade dos vivos. É cheia de gente, letras,

fungos e afetos. Há pa-lavras por toda parte (Flanzer, 2010). E para escutá-las é preciso intenção.

Preparar a terra não é semear frutos catalogados, como numa grande plantação. É abrir espaço para o gesto do outro, que só ele poderá traçar. Às vezes, algo nasce onde não semeamos, como a árvore que cresceu em minha terra. A terra estava preparada, mas um outro a traçou. Possivelmente, um passarinho. Outras vezes, o que cresce parece invasivo, como a galinha do vizinho que ciscou meu abacaxi-roxo. Não se pode esperar que na terra preparada só aconteçam belos traçados, como aquilo que é tido como acerto. Há quem escreva com dores, com gritos, com ações por vezes tidas como intoleráveis. Há ciscos, há lamas, há galinhas, há folhas secas e apodrecidas, e nos colocamos a escutá-las. Uma letra-terra é viva. E se o estudo for esse chão, essa terra que se ravina, então será o espaço possível para letras vivas, para acolher os restos dos que chegaram e dos que ainda virão (Tatián, 2023).

Falo de estudo e estudante. Não apenas do que se faz na escola (instituição), como vimos em narrativas que povoaram este texto, mas também daquilo que se faz fora dela, e que também é escola. Meu pai, pedreiro, estudava os materiais e as formas. Sua mochila não carregava livros, carregava suas ferramentas. Era trabalho, sim. Botava mantimento em casa, como perguntaria o irmão na história de Manoel (Barros, 2018). Mas era também um gesto exercido por mãos estudiosas.

Como o pai de Inglis, que lhe ensinava as fases da lua, ou como bem diz López (2023, p.148): “saber fazer significa tomar o mundo nas próprias mãos e tornar-se capaz, assim, de compartilhá-lo”. Estudar é lançar um olhar sobre o mundo com cuidado. É gesto corporal. É também, como nos lembra Tatián (2023, p.125), “um diálogo ininterrupto com mortos e com aqueles que ainda não nasceram, para que seja resguardada a possibilidade de que tudo comece de novo de uma outra forma”. O estudo, nesse sentido, pode ser herança, pode ser transmissão. O estudo marca. Marcou minhas mãos com calos ao capinar as primeiras vezes. Marca meu dedo também com um calo, desde o primeiro dia em que comecei a escrever com lápis e caneta. Há marcas que são visíveis, como esses calos. Posso tocá-los. Há outras que não se tocam, como o ilegível da letra do estudante, mas que ainda assim se dão a ver, ou a ler, de outras maneiras.



Passei o dia com a palavra dique na cabeça. Não sei se sonhei com ela ou se apenas ressurgiu. Digo ressurgir porque me lembrei de tê-la encontrado no livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, de Jorge Larrosa (2018), há anos. Deixo, então, mais uma vez, que as palavras me puxem. Levanto-me da cadeira, pego o livro na estante, releio a passagem. Larrosa (2018) começa contando que o nome de seu livro veio de outro, e de outro. A leitura de Marguerite Duras o levou a Samuel Beckett. Na história lida, uma mãe consegue uma terra improdutiva e alagada, situada em um litoral. Para secá-la, precisa construir um dique contra o mar. Mesmo com ajuda, o dique vem abaixo. Ainda assim, todos os dias, ela planta algo. Plantou até um guau, árvore que leva cem anos para crescer. E chorou, lamentando não deixar traços mais úteis em sua passagem (Larrosa, 2018).

Pesquisei no navegador de internet a palavra dique e encontro construções feitas para conter ou desviar a água de rios e mares. A mãe da história, narrada por Larrosa (2018), ganha uma terra, mas é uma terra inundada, que nada sustenta. Ainda assim, insiste em habitá-la. Planta, mesmo sem ver os frutos. Marca, ainda que a água desfça seus traçados. Lembro, então, de uma passagem com meu sogro, Luiz. Um dia, contou que havia plantado um pé de jabuticaba. O vizinho, ao ver o gesto, perguntou: “uai sô, cê tá plantando jabuticaba. E cê tá com fé que vai colher delas?” Ele colheu, sim, no fim das contas. Mas poderia não ter colhido. Poderia ter desistido, ou mesmo se entristecido ao pensar no tempo que ainda lhe restava. Ainda assim, plantou. Porque há gestos que não se fazem apenas pela colheita, mas pela esperança que deixam no chão. Plantar, às vezes, é traçar uma letra na terra, mesmo sem saber se alguém vai ler ou, como diz Sebastião, se alguém vai “degustar das palavras” lavradas (Gonzaga, 2019).

A imagem do dique talvez nos seja útil, assim como foi para Larrosa. O autor a utiliza para pensar o esperar sem saber o quê, que marca o ofício de professor (Larrosa, 2018). Podemos, aqui, pensar também no encontro das águas, no litoral, com o gesto de fazer-se terra para poder existir. A letra nos possibilita existir, assim como a terra e a água. E o gesto de escrever, como o da mãe que tenta plantar, é uma forma de habitar. Na conversa com Blindia e Totonho, a palavra “retireiro” apareceu, e nela escutei um lugar. Uma morada que se constitui como retiro, não aquele que se afasta do mundo, mas o que se recolhe para encontrar outro chão. Uma escrita entre o dentro e o fora, entre a casa e o quintal. De alguma forma, somos retireiros na escola. Muitos alunos com quem estive veem a escola como retiro: espaço seguro, abrigo temporário diante dos tumultos de fora. Outros tantos, desejam justamente o contrário: estar do lado de lá do muro. Mas o que nos marca, em ambos os casos, é o gesto de sair para entrar, de se retirar de um lugar para habitar outro.

A escuta da palavra retireiro me levou a vê-la não só como nome, mas como um modo de estar no mundo, um ofício próximo ao do escrevente. Retireiro é aquele que escreve no entre, que encontra, na borda do vivido, um lugar de inscrição. Por isso, sua escrita não se faz no centro da norma, mas nas beiras da experiência. Ao se retirar, o sujeito não desaparece, ele se desloca. E nesse deslocamento leva os restos que carrega: marcas, histórias, gestos. Em sala, como em campo, somos também esses sujeitos que, por um instante, deixam o que havia para entrar em outro tempo, outro espaço, onde algo da vida ainda pode ser dito, mesmo que fragmentado. O retireiro é aquele que se faz presente pela escuta, mesmo que venha de fora, mesmo que chegue pelas bordas. Escutar é deixar-se afetar, abrir-se ao outro. Exige recolhimento, descentramento, silêncio. E o silêncio, tantas vezes, vem do retiro. Assim como o estudioso descrito por Bárcena (2023), que necessita de certo afastamento e silêncio para realizar seu gesto de estudo. O gesto de se retirar é, então, o mesmo de quem finca (ainda que móvel) uma estaca e ali planta o início de um mundo possível. Assim também é o professor, assim também é o estudante. Ambos saem de suas casas, de seus quintais, e entram na escola.

Retirados do mundo, colocamo-lo dentro da escola como resto, algo que foi retirado justamente para se tornar estudo. E, com isso, podemos, e por vezes fazemos, o que Manoel nos convida: “deformar o mundo, tirar a natureza das naturalidades” (Barros, 2010). Se há algum lugar em que isso se torna possível como potência, é nesse lugar chamado escola. Sejam as escolas com nome cravado na fachada, como as citadas ao longo desta dissertação, EMAF, EENSSC, EEABG e Escola Municipal Professora Veneza Guimarães, nomes que, às vezes, nos dizem algo; sejam aquelas que se fazem, mesmo por instantes, como a roça com mato, a mesa na área de casa, a praça da igreja, um sonho ao dormir, um poema, entre tantas outras que aqui não caberiam. Lugares feitos do encontro com as gentes e com as palavras (Dias, 2019, 2022).

O retireiro, como o sujeito escrevente, o estudante e o professor, gesta mundos em superfícies provisórias, como um quadro, a areia da praia, o próprio corpo. Seu texto pede mais do que tradução ou leitura: pede escuta. Porque ele fala de um lugar em que a escrita é, antes de tudo, morada. E talvez seja isso que a letra-terra nos convida a fazer: olhar para a escrita como quem se retira e se assegura no risco de traçar a terra. E assim, ela também nos convida a fazer da escola esse lugar-outro, entre a roça e o poema, entre a palavra e o corpo, entre o que se fez rasura e o que pode nascer.

É nesse entre, entre o rastro do retireiro e o chão instável da escola, que nos deparamos com as grafias vivas do cotidiano. Porque o ofício de professor, aqui, não é separado da escuta, do silêncio e do gesto. São movimentos de quem aposta na vida, mesmo quando ela se apresenta como rasura ou resto. Construir um mundo com letras é apostar nas palavras, sejam elas

lavradas ou larvadas. O que isso quer dizer? Trata-se de apostar na escuta daquilo que aparece como risco: letras que não podem ser lidas, mas que, em sua dimensão de rasura, fazem terra no sujeito. Catar os restos como quem se vê diante de um lixo em decomposição, não para eliminá-lo, mas para ver ali a vida que nasce. Em sala de aula, por vezes, nos deparamos com ambas: aquilo que foi lavrado e aquilo que se apresenta como larva.

Há o silêncio ensurdecador de um aluno, que aos poucos se revela como aquele que escuta a terra com a boca e, com ele, ficamos também impregnados de árvores (Barros, 2010). Outras vezes, lidamos com aqueles que não cessam de falar, que quase nunca dão lugar ao silêncio. E quando conseguimos, ainda que por um instante, apresentá-los: aluno e silêncio, um espanto acontece. A sensação que os envolve é de um primeiro encontro. Parece que o corpo estremece diante da necessidade da fala e da grandeza do que se coloca como silêncio. E ali, desse encontro, alguma coisa pode surgir.

Já me deparei com alunos que, diante de um conflito, se isolavam; choravam e rememoravam dores passadas, tudo isso ali, no espaço coletivo da sala de aula, com exercício na lousa e lápis sobre a mesa. Lembro-me de uma vez, em especial, em que me agachei diante de uma aluna e lhe entreguei meu olhar e minha escuta. Eu não poderia solucionar todos os seus problemas, tampouco tratar aquilo que poderia dizer respeito à clínica. Mas também não poderia ignorar que, ali, em nossa oficina, emergiam coisas além das propostas. Depois de nossa troca de palavras, propus um passeio pela escola, que, para nossa sorte, é cheia de árvores (letras).

A dimensão do ensino pela via da letra-terra tem disso: fazemos com o que temos. Como meu pai, que só pôde, naquela ocasião, me ensinar a lida da capina com palavras. Em alguns momentos, traçamos escritas com letras alfabéticas; em outros, com desenhos; já fiz até com argila, mãos sujas. Às vezes, colocamos um livro na roda e nos lançamos à tarefa de falar com ele e a partir dele. O que não pode faltar? A escuta. Porque a construção de um mundo com letras se dá pela escuta, mesmo que dela só surja o silêncio do indizível.

É nesse solo movediço, fértil e imprevisível, feito de silêncios, restos, palavras e gestos, que seguimos escrevendo. Gesto que, mais do que técnica, é presença e aposta. Talvez seja por isso que o retireiro, o estudante, o professor e o escrevente partilhem do mesmo caminhar: fincar, ainda que provisoriamente, uma estaca no mundo e ali dizer algo, mesmo que quase nada. Tentamos, “lituraterrar”. A palavra “*lituraterrar*” aparece em Lacan (2005a, p.116): “para lituraterrar, eu mesmo, assinalo que aqui faço imagem no ravinamento, com certeza, mas nenhuma metáfora: a escrita é esse ravinamento”. Ao retomá-la, faço dela um gesto de invenção e apropriação poética: lituraterrar torna-se aqui um modo de habitar a letra como marca viva, rasura, resto, cicatriz do corpo e da terra. É o que funda a experiência escrita desta

pesquisa: marcada pela escuta, pelas gentes, pelo chão e pelo risco, fazendo da escrita uma forma de estar no mundo. Verbo é descomeço, como diria Manoel (Barros, 2015). Desarruma a ordem para fazer nascer. Por isso lituraterramos, no delírio do verbo, para fazer começos ao rasurar a terra com as letras, construindo mundos.

Entro lentamente na escrita [...]

É um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas,
cores e palavras — limiar de entrada de ancestral caverna
que é o útero do mundo e dele vou nascer.

Clarice Lispector em *Água Viva*.

O FIM DE UMA ESCRITA

Chego ao fim deste texto como quem volta do campo com as mãos cheias de restos: palavras ditas ao pé da janela, gestos deixados nas frestas da memória, letras que brotaram da terra. Não me despeço do que foi dito, porque sei que uma escrita assim não se encerra: ela se espalha, infiltra-se, permanece. A letra não se apaga ao fim da frase; ela resiste, como o mato que insiste em nascer, mesmo sendo sempre arrancado. Ou, como Dona Maria disse à Eliane Brum (2006), não sabemos onde as letras vão nos levar, mas desconfiamos que isso não para mais.

De toda forma, o fim de uma escrita é desafiador. Há quem diga que nunca mais volta ao texto depois de entregá-lo. Há quem tema, justamente, o momento da entrega. Porque o fim de uma escrita, seja ela qual for, não diz apenas das letras postas e justapostas, mas de tudo o que as envolve. Fala também de um novo lugar a se ocupar. Na escrita acadêmica, representa a defesa de uma caminhada: anos estudando, lendo, pesquisando; anos envolta em um tema. É, de certo modo, uma despedida, dos professores, da orientação, da própria escrita. Mas é também um nascimento: nasce uma pesquisa que se tornará pública, que já não mora apenas em meu computador. E nasce uma professora que se colocou na posição de pesquisadora, e que agora deterá o título de mestre.

Certa vez, minha analista me disse, ou foi assim que chegou até mim: “você pode terminar, porque a formação continua”. O fim de uma escrita não significa, portanto, que nunca mais se escreverá. Significa que aquele movimento, aquela ravina, será entregue a outro e, com ele, novos caminhos poderão surgir. Assim como comigo, outras caminhadas poderão se fazer depois desta. Clarice, que nos movimentou desde o início com sua palavra “pescando o que não é palavra”, diz que, quando não escreve, está morta (Panorama [...], 1977). O fim de uma escrita se coloca, assim, como o fim de uma vida. E, de fato, a vida que vivi nos últimos dois anos se despede, para que outras possam nascer. A letra, que iniciei escutando ao pé da árvore e do córrego cujas águas deságuam na lagoa, alargou-se em múltiplos gestos de escrita e escuta, traçando um caminho que não se encerra aqui.

Não escrevo para concluir, mas para dar passagem. Novamente com Clarice, agora com “O ovo e a galinha”, ela diz:

Olho o ovo na cozinha com atenção superficial para não quebrá-lo. Tomo o maior cuidado para não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu o entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro. Entendê-lo não é o modo de vê-lo. – Jamais pensar no ovo é um modo de tê-lo visto. –

Será que sei do ovo? É quase certo que sei. Assim: existo, logo sei. – O que eu não sei do ovo é o que realmente importa. O que eu não sei do ovo me dá o ovo propriamente dito. (Lispector, 2016, p.304)

O curioso é que Clarice (Lispector, 2016) dedica o ovo à nação chinesa, a mesma que, por sua forma de escrita, inspirou a concepção de letra em Lacan (2003b, 2005a). Parece que os dois se viram diante de um mesmo ovo/letra: “uma coisa suspensa. Nunca pousou. Quando pousa, não foi ele que pousou. Foi uma coisa que ficou embaixo do ovo” (Lispector, 2016). Foi assim que esta dissertação se fez: como quem olha o ovo, que, em nosso caso, é a letra, e cuida para não a entender, mas sim, vê-la. Alguma coisa me chamou quando li “*Lituraterra*”, de Lacan (2003b, 2005a), assim como quando ouvi a pergunta “é a letra dela, professora?” Me vi cismada, inúmeras vezes, com “que letra é essa?” Agora, neste fim que crio neste instante, vejo que, justamente por não as entender, mas procurar vê-las, risquei uma letra-terra, como quem deseja imitar Miró e enterrar o saber ao pé da árvore (Barros, 2010).

Esta dissertação se propôs, desde seu título, a narrar uma forma de caminhar com campos, vozes e tempos; entre o corpo da letra e o corpo do sujeito pelo gesto da escrita. Durante a escrita, coloquei-me a trabalhar com o tema da presença da letra nas narrativas de vida das pessoas, a partir da questão de pesquisa: quando nos colocamos a contar a vida, narrar causos, episódios e memórias, a letra e a escrita aparecem? Como as letras se apresentam nas narrativas das pessoas sobre suas trajetórias de vida? A investigação foi realizada com idosos da zona rural de Divinópolis/MG, habitantes das comunidades de Amadeu Lacerda, Córrego Falso e Lopes. Os sujeitos escreventes, como os nomeei, não são objetos desta pesquisa: são seus autores invisíveis. De alguma forma, fizeram esta pesquisa acontecer, são escreventes de letras que não cabe apenas no caderno. Com eles, aprendi que escrever não é apenas grafar o papel: é lavrar o mundo, sulcar sentidos com o corpo, deixar marcas no tempo.

A partir da composição com a Psicanálise, a Educação e a Literatura, caminhamos entre letras alfabéticas, letras escritas em suportes e a noção de letra segundo Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a), nosso principal referencial teórico. Esta pesquisa contribui para os estudos que pensam a escrita como marca do sujeito, ampliando esse debate ao trazer outras gentes e, com elas, outras narrativas para o centro do campo. Aproxima-se da leitura que a psicanálise lacaniana faz da letra, mas a aborda por meio da ciência-poesia, através da escuta das narrativas de sujeitos escreventes. A poesia fez-se terra em cada página, foi com ela que se tornou possível escrever este trabalho e “fazer forma junto do indizível” (Mallmann, 2024). É nela, nos traços da minha caligrafia imprecisa e nas escritas de campo, que mora a força do que aqui se apresenta.

O conceito de letra, tal como formulado por Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a), ofereceu um solo fértil para pensar também, aquilo que resta da linguagem após sua passagem pelo sujeito. O que se inscreve como letra não se submete à clareza nem à legibilidade, mas insiste como marca, como resto do encontro entre corpos. Nesse sentido, as narrativas analisadas revelaram que o gesto de escrever pode ser também um gesto de rasura, de existência, como Clarice (Panorama [...], 1977), que renasce ao escrever novamente, e de reinvenção ou, mais precisamente, de “invencionática” (Barros, 2018), como a máquina de lavar cenouras de Luiz.

Vimos, assim, que a escrita não é somente meio de comunicação ou registro de informações. Ela não se reduz ao domínio técnico da escrita alfabética. A escrita é narrada como experiência, mesmo quando o corpo já não pode caligrafar o papel, como no caso de Dona Lurdinha. Há um saber sobre a escrita e a letra que escapa à gramática, um saber que faz morada no corpo, nos silêncios, nas bordas do discurso. Ao longo da caminhada, muitas vezes pensei no litoral de “*Lituraterra*” e nas imagens evocadas por Lacan (2003b, 2005a), como a da planície siberiana. Lembrei-me também da pequena Júlia, que, sem saber nadar, “tomava caldo” no/do mar. Acho que tomei muitos caldos ao longo desta escrita. Mas, entre uma onda e outra, também fui capaz de olhar o horizonte e contemplar as imagens que iam surgindo. O litoral lacaniano (Lacan, 2003b, 2005a), abriu caminho para pensar a letra-terra: uma proposta teórico-poética onde a letra se inscreve em uma terra viva.

A letra-terra, aqui desenvolvida, buscou construir mundos com letras, nas escolas, nos corpos, nos campos, em encontros entre materialidade e imaterialidade, entre sujeito e vida. Ela surge não como um conceito fechado, mas um chão aberto: espaço de germinação para outras perguntas, encontros e escutas. A letra, tal como a vejo, é menos forma e mais gesto; menos sistema e mais risco. Risco de errar, risco de deixar-se afetar, risco de escrever como quem caminha sem mapa. O que sustenta esta pesquisa não é um ponto de chegada, mas a aposta de que há valor no percurso, no movimento, na dobra.

A noção de letra-terra mostra-se potente para ser articulada em práticas educacionais sensíveis ao gesto, à rasura e ao resto, e também na escuta de narrativas com diferentes recortes geográficos e sociais. Na prática educativa, escutar a letra, essa que não se lê completamente, mas que se sente, se ajunta como os restos de comida na casa dos meus pais, aponta para a urgência de currículos menos presos a avaliações tecnicistas da linguagem e mais abertos aos modos singulares de inscrição do sujeito na escrita. Mesmo os processos de alfabetização e de escrita escolarizada podem ser revistos não apenas como aquisição de um código, mas como possibilidade de inscrição. Neste sentido, este trabalho também oferece uma contribuição à

discussão sobre o modo de ser professora, a partir da construção do que propus como letra-terra no lugar de estudo.

Se apontei objetivos como o de problematizar a oposição binária entre o mundo oral e o mundo escrito, apontar um modo de habitar que se dá nas bordas e construir uma defesa da escola e, sobretudo, do estudo a partir da escuta da letra-terra, foi para oferecer uma orientação, mesmo em meio às diversas encruzilhadas do caminho. Como coloca Mallmann (2024), escrevemos, “às vezes, com destino – para, logo depois, perder completamente as coordenadas do caminho”. Em diversos momentos, lemos as placas desses cruzamentos que surgiam, com suas perguntas que nos abriam novas trilhas, como a questão da morte, que hoje se apresenta para mim como possível desdobramento desta pesquisa. Afinal, o que a letra, enquanto presença durante a ausência, pode oferecer à educação e à discussão sobre a morte no contexto escolar? Há também a vontade de que surjam trabalhos que fortaleçam a ideia de que a letra como resto pode transformar práticas pedagógicas em diferentes componentes curriculares. E, ainda, pesquisas propositivas que pensem políticas públicas que considerem o letramento não apenas como um índice de rendimento, mas como um modo de escutar a escrita viva dos sujeitos.

Sinto-me em uma longa jornada de encontro com as letras, com o lugar de pesquisadora e com o ofício de professora. Esta caminhada me levou a muitos lugares, internos e externos, e, ao reler este texto antes de entregá-lo, percebo que, a cada nova parada, novas perguntas se anunciam. É assim mesmo? Lembro-me dos estudantes com quem compartilho a sala de aula. Gosto de lhes dizer que a História é como uma criança curiosa, aquela que, diante de cada resposta, pergunta: “por quê?” E que, ao ouvir a explicação, já lança outra pergunta. Permiti-me ser essa criança. Deixei-a aparecer nestas páginas. E, junto a ela, encontra-se a professora que carrega livros na bolsa, que toma café com as palavras e que, mesmo sozinha, imagina estar em conversa com quem as escreveu.

Encerro aqui as primeiras marcas desta escrita, nestas páginas que antes eram vazias e que agora, entre os vazios que permanecem, acolhem algumas letras e palavras. Designo como “marcas” tanto aquelas que deixei ao tocar as letras, com o corpo, com a escuta, com o gesto, quanto aquelas deixadas pelos sujeitos escreventes e pelos lugares a que fui conduzida. Ao encerrar estas primeiras marcas, percebo que a letra, para Lacan (1985a, 1998, 2003b, 2005a), assume diversas nuances, da materialidade do significante presente na carta à sua função como marca no inconsciente. A letra surge como um elemento essencial para o sujeito, revelando a complexa teia que o constitui. A pesquisa foi tecida à imagem dessa teia, evocada diversas vezes ao longo das páginas, onde a escuta, os encontros, as leituras e as conversas sustentam os fios.

Entre o que escapa e o que se tenta nomear, a escrita emerge como tentativa de dar forma ao impossível ou ex-possível (Lispector, 2021).

As falas dos sujeitos escreventes, compartilhadas ao longo da pesquisa, nos permitiram vislumbrar a letra como marca que, mesmo silenciosa, continua a escrever. Essa marca inscrita no corpo nos move a tecer narrativas, a percorrer caminhos e a construir pontes entre a singularidade do sujeito e a linguagem que encontra o(s) outro(s). É nesse ponto que a relação com a Educação se torna evidente: onde a escuta de algo que toca um corpo singular reverbera em tantos outros. A Educação, nesta travessia, é tratada como possibilidade de encontro, de afeto, de transformação.

O ofício de professora, assim, não se limita ao modo como escrevo estas palavras, mas se estende ao desejo de fazê-las ressoar nas salas de aula. Que, em nossos fazeres e gestos, possamos transmitir uma língua, um código, uma forma de escrita alfabética e caligráfica, mas também possamos nos atentar aos espaços em branco, aos traços que a borracha não apaga, às histórias que atravessam a vida dos estudantes e, volta e meia, invadem os muros da escola. Uma escrita com letras outras. Lembro-me agora de Lygia (Bojunga, 2007), com sua caneta-tinteiro, esperando ansiosa pela permissão para usá-la. Na sala de aula, às vezes peço aos estudantes que façam os exercícios a lápis, adiando o uso da caneta. Há um momento para cada ferramenta, como foi para ela. A escrita escolar passa pelo encontro com o outro: aquele que, por vezes, abre mundos, mas também os limita, adia, suspende. O tempo da espera, ou mesmo o gesto de usar uma ferramenta de cada vez, pode ser também o modo com que algo venha a aparecer, seja de mim, seja do outro.

Ao final, esse que acontece a todo instante, entrego um texto sobre gente. A letra-terra não faz morada apenas nos cadernos: muitas vezes, ela se escreve como um rasgo no corpo, no tempo, no espaço. É a partir do caminho entre o corpo da letra e o corpo do sujeito, pelo gesto da escrita, que se abrem novos horizontes entre Psicanálise e Educação, criando condições para uma escuta atenta à letra que se coloca, que pulsa, que insiste em cada sujeito. Se algo permanece, que seja o desejo de continuar escutando o que há por debaixo, ou junto, das palavras, ali, onde a letra se agita como raiz. Que esta escrita encontre outros, não para repetir o que foi dito, mas para entreabrir uma nova janela, por onde o ar (ou a letra), emoldurado por esquadrias, possa entrar (Lispector, 2019).

Nos encontramos, ao pé da letra, sentados à sombra das árvores, observando as rasuras que fazem na terra, mesmo as mais invisíveis. Seguimos, escrevendo o que ainda não sabemos, escutando o que ainda não foi dito. Como disse o estudante ao ver o manuscrito de Clarice: “É a letra dela, professora?” Sim, é. Mas também é nossa. Ao se deixar espantar pelo encontro com

o corpo da letra caligráfica de Clarice e movimentá-la por seu corpo até chegar à voz, aquele estudante a sentiu. Mas mais do que isso, naquele lugar de estudo que se fazia em nossa sala de aula, ele não apenas a sentiu: comunicou-a em alto e bom som, convocando outros corpos à presença daquele que ali chegava. É isso que faz da letra-terra: sua vida.

Na sala de aula, como vimos no capítulo anterior, nos retiramos do mundo e também retiramos o mundo, colocando-o ali dentro como matéria de estudo, como propõem Masschelein e Simons (2018). Mas, para que algo aconteça, é preciso esse espanto, como quem encontra algo pela primeira vez. E é preciso os outros: aqueles que, mesmo não sendo os primeiros a encontrar, se reúnem ao redor, fazendo do ato solitário um espaço comum, compartilhado. O ofício de professora, então, muitas vezes entrega, sem saber, o objeto de espanto. E, quando o movimento começa, é ela quem faz ressoar as palavras. Foi isso que procurei fazer ao longo deste trabalho, a partir da frase do estudante. Ao escutá-lo novamente, posso dizer: é a letra dela, seu corpo, sua vida para além do alfabeto. Mas também se fez sua, e agora nossa. Porque essa é a grandeza da fala que pôde ser escutada.

Seguimos: lavrando, escutando, escrevendo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: Ensaios e conferências. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ANDRADE, Cleyton. **Lacan chinês**: para além das estruturas e dos nós. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ANDRADE, Juliana Cristina Alves de. **A aquisição da escrita para uma fonoaudiologia tocada pela psicanálise**. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Fonoaudiologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11924>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ARAÚJO, Laura Marcato Loçasso de Souza. **Escola**: significante em cartas, testemunhos, lugares e memórias. 2024. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17916>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ARRUDA, Alberto Santos. **Alfabetização e consciência metatextual**: uma análise do conceito de letramento. 2008. Descrição: 218 p. Tese (Doutorado). Instituição: Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8088>. Acesso em: 1 out. 2024.

AZEVEDO, Marcela. Uma letra que não se lê. In: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE, Thereza (org.). **A arte da escrita cega**: Jacques Lacan e a letra. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. Acionar a letra: cortes e costuras, p. 101-103.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras**: ensayo para una poética del comienzo. Herder, 2004.

BÁRCENA, Fernando. Meditação sobre a vida estudiosa. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 27-73.

BARELLA, Lucia Maria De Santis. **Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento**: descrição das práticas de letramento de alunos jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas. 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detail/393606>. Acesso em: 1 out. 2024.

BARRETO, Lázaro. **Memorial de Divinópolis**: História do Município. Divinópolis: Prefeitura de Divinópolis, 1992.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. O livro sobre nada. *In*: BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. Uma didática da invenção. *In*: BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**: antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. **Narrativas de idosos alfabetizados na velhice**: o passado, o presente e o possível. 2018. 64f. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38228>. Acesso em: 3 set. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2024.

BEIRA-MAR. Compositor: José Carlos Capinan, Roberto Mendes. Intérprete: Maria Bethânia. [S. l.]: Biscoito Fino, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ek70yrRyIC0>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **Escrita e processos de letramento**: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/2939>. Acesso em: 1 out. 2024.

BENJAMIN, Walter. O Flâneur. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Volume III**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. O jogo das letras. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Volume II**: Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987. cap. Infância em Berlim por volta de 1900, p. 104-106.

BEZZ, Ana Claudia Moraes Merelles. Do escrito ao oral: A instância da letra no inconsciente. *In*: VII SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF – ESTUDOS DE LINGUAGEM, VII., 2016, UFF. **Anais do VII SAPPIL - Estudos de Linguagem [...]**. [S. l.: s. n.], 2016. p. 35-39. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VII-SAPPIL-Ling/article/view/444>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BEZZERRIL, Cristina. et al. Imagens da letra. **Opção Lacaniana**, vol.41, São Paulo, EBP, dez. 2004, pp. 119-125.

BÍBLIA. **Novo Testamento**: os quatro Evangelhos. Tradução do grego, apresentação e notas por Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. v.1.

BOJUNGA, Lygia. Exercício escolar de caligrafia. *In*: BOJUNGA, Lygia. **Livro - um encontro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007. cap. Os encontros, p. 57-59.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BOSCO, Zelma Regina. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. 2005. 282p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1601092>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRUM, Eliane. Dona Maria tem olhos brilhantes. *In*: BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p.130-136.

BURGARELLI, C. G. Desejo de encadear letras. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 229–238, abr. 2009.

BURGARELLI, C. G. EM TORNO DA LETRA: LINGUAGEM, ENSINO E SUBJETIVIDADE. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 15–26, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i1.18862. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18862>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CAMARGO, Giovana Azzi de. **A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos**: um estudo / um olhar. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/6991915782002145.pdf>. Acesso em: 7 ago.2024.

CANETTI, Elias. **A consciência das palavras**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CARMO, Tereza Pereira do. O banquete monstruoso. **Anais do SILEL - Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística**, [s. l.], v. 1, 2009. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt04_artigo_7.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, Magda Wacemberg. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: O DESEJO DE ESCREVER NA PASSAGEM DO DESENHO À LETRA. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e9164, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e9164. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9164>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa. **Escrita, repetição e elaboração**. 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Maria_Alice_de_Sousa_Carvalho.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

CASELLI, Rafael. Letra, escrito e litoral: uma terra de rasuras. *In*: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE, Thereza (org.). **A arte da escrita cega**: Jacques Lacan e a letra. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. O significante e a letra: uma introdução, p. 41-55.

CATÃO, Leandro Pena; PIRES, João Ricardo Ferreira; CORGOZINHO, Batistina de Sousa (org.). **Divinópolis: história e memória**. Belo Horizonte: Crisálida, 2015.

CELEN, Tayná Pereira Santos. **A escrevivência como lituraterra**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/46973>. Acesso em: 19 dez. 2022. p.71.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura**. São Paulo: UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHAVES, Petria. **Escute teu silêncio: como a arte de escutar nos torna melhores profissionais, pais mais presentes e pessoas mais interessantes**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CHODREN, Ivana da Silva. **A Contribuição do Projeto Espaço de Aprender para o Processo de Letramento de Servidores da UFSC**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79899>. Acesso em: 1 out. 2024.

COSTA, Joaceri Bernadete Merlin da. **Cartas de um aluno de EJA: o movimento de autoria na escritura psicótica**. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, Patrícia. O que se aprende além das letras: um estudo sobre a alfabetização de pessoas idosas. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 721-730, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/7KNv65ygZBpX3HXY5RNwBxQ/#>. Acesso em: 3 set. 2024.

COUTINHO, Denise. **Tempo perdido e reinventado: memória e contingência em literatura e psicanálise**. 2019. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29264>. Acesso em: 6 ago. 2024.

CRUZ, Afonso. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

DE FELICE, Thereza. Pina Bausch e Lacan: uma questão de escrita. *In*: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE, Thereza (org.). **A arte da escrita cega: Jacques Lacan e a letra**. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. Acionar a letra: cortes e costuras, p. 113-125.

DE OLIVEIRA, Manuela Xavier; VIEIRA, Marcus André. Voz e letra em um testemunho de passe. *In*: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE, Thereza (org.). **A arte da escrita cega: Jacques Lacan e a letra**. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. Desenlaces: do corpo ao traço, p. 161-174.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Geografia da escuta: a possibilidade de caminho com as palavras no fazer geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 14, n.

24, p. 05–25, 2024. DOI: 10.46789/edugeo.v14i24.1374. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1374>. Acesso em: 5 mai. 2025.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico**: contribuições da psicanálise para uma epistemologia da geografia. 2019. 1 recurso online (172 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635964>. Acesso em: 4 set. 2024.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico**: onde a Psicanálise e a Geografia se encontram. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

DIVINÓPOLIS comemora os 25 anos do Clube 4 S no Brasil. **A Semana**, Divinópolis, ano XXXV, n. 27, p. 4, 9 jul. 1977. Disponível em: <https://arquivopublico.prefeituradivinopolis.com.br/acervos/jornalistico/Semana,%20A-%20N.27%20-09.07.1977.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian. **A arte de amar**: uma anatomia de afetos, emoções e sentimentos. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

DUNKER, Christian. **Instância da letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud**: uma hipótese de leitura. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2021.

E.E ANTÔNIO BELARMINO GOMES (Divinópolis, Minas Gerais). Veneza Guimarães: a heroína de Divinópolis. **Interligando Saberes**, Divinópolis, ano I, ed. 1, Dez 2016.

ELKIN, Lauren. **Flâneuse**: Mulheres que caminham pela cidade em Paris, Nova York, Tóquio, Veneza e Londres. São Paulo: Fósforo Editora, 2022.

ERNAUX, Annie. **A escrita como faca e outros textos**. Fósforo, 2023.

ERNOUT, Alfred; MEILLET, Aintoine. **Dictionnaire Etymologique De Langue Latine**: Histoire des mots. 3^a. ed. Paris: Klincksieck, 1951.

ESPÍNDOLA, Célio Alves. **Desencontros entre teorias e propostas de alfabetização de adultos na perspectiva da pessoa analfabeta**. 2008. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10185>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FELIX, Márcio; COSTA, Jane. **Insetos bibliófagos**: identificação, prevenção e controle. Rio de Janeiro: Laboratório de Biodiversidade Entomológica, Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, 2018. Disponível em: https://www.fiocruz.br/ioc/media/cartilha_insetos_bibliofagos.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

FERNANDES, Andréa Hortélio; SALDANHA, Claudia Maria Tavares. PSICANÁLISE, LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA ESCRITA PARA A DESPATOLOGIZAÇÃO DO SINTOMA DISORTOGRÁFICO. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 67-83, out. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400067&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 ago. 2024. Epub 24-Ago-2021. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p67-83>.

FLANZER, Sandra Niskier. **A pa-lavra**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. **Alfabetização**: perspectivas da articulação sujeito e escrita. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-06072011-103330. Acesso em: 26 ago. 2024.

FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. **A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente**: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Acesso em: 26 ago. 2024.

FREITAS, Antonio Carlos Santos De; FILHO, Arnaldo Augusto Nora Antunes; MONTE, Marisa De Azevedo; GOMES, Pedro Baby Cidade. **Vilarejo**. Intérprete: Marisa Montes. [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WibtVWwW-EA>. Acesso em: 12 maio 2025.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MARTINS-OLIVEIRA, Nara Elisa Gonçalves; SANTOS, Ana Luísa Tenório dos; MARINHO, Paulo Teixeira. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–18, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e66018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66018>. Acesso em: 3 set. 2024.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 13**: conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 4**: a interpretação dos sonhos (1900). São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREUD, Sigmund. Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci (1910). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 9**: observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O homem dos ratos”], uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910). São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 86-165.

FRÖLICH, Cláudia Bechara; MOSCHEN, Simone Zanon. Lições de pedra no sertão da linguagem: a contagem na formação continuada de professores. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (org.). **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. cap. Parte III: A pesquisa psicanalítica no campo da educação: a formação de professores em questão, p. 107-131.

GALEANO, Eduardo. A uva e o vinho. *In*: GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GERMANO, Márcia Aparecida Luna Rodrigues. **Narrativas de idosos sobre a escola**: uma leitura freireana. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/69beaeaf-af8d-4fd6-9fcb-8c9be25eb258/full>. Acesso em: 3 set. 2024.

GONZAGA, Júlia Lígia Oliveira. **Preciso lhe contar**: sobre o olhar, as palavras e a experiência do fazer. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Faculdade de História, Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/historia/files/2020/04/PRECISO-LHE-CONTAR-Sobre-o-olharas-palavras-e-a-experi%C3%Aancia-do-fazer.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GONZAGA, Júlia Lígia Oliveira. Onde mora o professor: uma leitura sobre o ofício de professor como modo de vida. **VI SEMANA DA FACED - MICROFASCISMOS NO CAMPO EDUCACIONAL E A INVENÇÃO DE RESISTÊNCIAS**, Juiz de Fora (MG) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vi-semana-da-faced-microfascismos-no-campo-educacional-e-a-invencao-de-resistencia-cronograma-410079/811605-ONDE-MORA-O-PROFESSOR---UMA-LEITURA-SOBRE-O-OFICIO-DE-PROFESSOR-COMO-MODO-DE-VIDA>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GUARANÁ, Bruna. A carta/letra e seu caráter indestrutível: Lacan com Derrida. **Revista Garrafa**, Rio de Janeiro, v. 21, ed. 60, p. 6-24, 13 out. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/38820>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GUARANÁ, Bruna. **DO LITERAL AO LITORAL**: Leituras da letra em Jacques Lacan. 2021. Tese de Doutorado (Doutora em Teoria Psicanalítica) - Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://teopsic.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/07/Tese-Bruna-Guarana.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GUIMARÃES, Beatriz da Fontoura. **Escrita e autoria**: efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve. 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) - Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90006>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GURSKI, Rose. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 166-194, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000200009&lng=pt&nrm=iso. acessos em 11 jul. 2025.

GURSKI, Rose. **Juventude e paixão pelo real**: problematização sobre experiência e transmissão no laço social atual. 2008. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-

Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15579>. Acesso em: 4 set. 2024.

GURSKI, Rose; STRZYKALSKI, Stéphanie. A pesquisa em Psicanálise e o “catador de restos”: enlaces metodológicos. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 21, n. 3, p. 406–415, set. 2018.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HAWTHORNE, Nathaniel. **A letra escarlate**. Rio de Janeiro: Antofágica, 2023.

HEANEY, Seamus. **Poemas**. Tradução, introdução e notas de José Antonio Arantes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HERVÉ, Castanet. **Para compreender Lacan**. Ilustração: Yves Rouvière; Tradução: Carla de Abreu Machado Derzi, Cristina Moreira Marcos. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019.

HILTENBRAND, Jean-Paul. Intervenções e questões. *In*: MELMAN, Charles (org.). **O significante, a letra e o objeto**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004. p. 53-55.

HOMEM, Maria Lúcia Stacchini Ferreira. **No limiar do silêncio e da letra: traços da autoria em Clarice Lispector**. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-17102011-104726/publico/2011_MariaLuciaHomem.pdf. Acesso em: 6 dez.2022.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: volume 1: as bases conceituais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. 275 p.

JÚNIOR, Luiz Gonzaga do Nascimento. **Caminhos do coração**. Compositor: Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior. [S. l.: s. n.], 1982. Vinyl, LP.

KLEIN, Rejane. **Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto**. 2000. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78946>. Acesso em: 20 ago. 2024.

KOHAN, Walter Omar. Sobre a experiência acadêmica, a política e a amizade... *In*: CALLAI, Cristiana; RIBEIRO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. cap. Ensaios, p. 56.

LACAN, Jacques. O circuito. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a. cap. VII, p. 103-119.

LACAN, Jacques. O desejo, a vida, e a morte. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a. p.278-295.

LACAN, Jacques. O seminário sobre “A carta roubada”. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. cap. I, p. 13-66.

LACAN, Jacques. A angústia, sinal do real. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia, 1962-1963**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005b. cap. A Angústia entre o Gozo e o Desejo, p.175-187.

LACAN, Jacques. A carta roubada. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a. cap. Para além do imaginário, o simbólico ou do pequeno ao grande outro, p. 241-258.

LACAN, Jacques. A ciência e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. cap. I, p. 869-892.

LACAN, Jacques. A função criativa da palavra. *In*: Lacan, Jacques. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p.269-279.

Lacan, Jacques. A função do escrito. *In*: Lacan, Jacques. **O seminário, livro 20: mais, ainda, 1972-1973**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b. p.38-52.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. cap. IV, p. 496-533.

LACAN, Jacques. Abertura desta coletânea. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. cap. I, p. 9-11.

LACAN, Jacques. Aporias respostas. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro, 1968-1969**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.cap.O Gozo: seu Real, p.316-326.

LACAN, Jacques. De Hans-o-fetichista a Leonardo-no-espelho. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. cap. Envio, p. 425-450.

LACAN, Jacques. De uma função para não escrever. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a. p. 89-104.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. cap. IV, p. 238-324.

LACAN, Jacques. Gênese lógica do mais-de-gozar. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro, 1968-1969**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.cap.O Gozo: sua lógica, p.343-360.

LACAN, Jacques. Introdução ao título deste Seminário. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a. p.9-21.

LACAN, Jacques. Lição sobre *Lituraterra*. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, cap. VII, p. 105-119.

LACAN, Jacques. *Lituraterra*. *In*: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003b, cap. I, p. 15-25.

LACAN, Jacques. O escrito e a fala. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a, cap. V, p. 71-88.

LACAN, Jacques. O escrito e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a. p. 51-70.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. cap. II, p. 96-103.

LACAN, Jacques. O fato e o dito. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16**: de um Outro ao outro, 1968-1969. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.cap. A Inconsistência do Outro, p.61-75.

LACAN, Jacques. O significante, a barra e o falo. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente (1957- 1958). Rio de Janeiro: Zahar, 1999. Cap. O valor de significação do falo, p.347-364.

LACAN, Jacques. Para trás, cavalinho! *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente (1957- 1958). Rio de Janeiro: Zahar, 1999. Cap. As estruturas freudianas do espírito, p.106-125.

LACAN, Jacques. Pontuações sobre o desejo. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16**: de um Outro ao outro, 1968-1969. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.cap. Revisão do status do objeto, p.163-171.

LACAN, Jacques. Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval: (1960, retomado em 1964). *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. cap. VII, p. 843-864.

LACAN, Jacques. Presença do analista. *In*: LACAN, Jacques. **Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise [1964], Rio de Janeiro: Zahar, 2008b. cap. A transferência e a pulsão, p.123-134.

LACAN, Jacques. Saber gozo. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16**: de um Outro ao outro, 1968-1969. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.cap.O Gozo: seu Real, p.299-315.

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. cap. VII, p. 807-842.

LACAN, Jacques. Um homem e uma mulher e a psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a. p.135-151.

LACAN, Jacques. **A Identificação**: seminário 1961-1962. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003a.

LACAN, Jacques. Ele não é sem tê-lo. *In*: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10**: a angústia, 1962-1963. Rio de Janeiro: Zahar, 2005b. cap. Revisão do status do objeto, p.97-112.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 8**: a transferência, 1960-1961. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LACAN, Sibylle. **Um pai**: puzzle. São Paulo: Aller, 2023.

LACERDA, Érick Aparecido de. **Expansão urbana em Divinópolis-MG**: ideias, práticas e agentes. Orientador: Profa. Dra. Elisângela de Almeida Chiquito. 2022. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/47322>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LACET, Cristine. Considerações sobre a letra e a escrita na clínica psicanalítica. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 50-59, jun. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 dez. 2023. p.56-57.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SANCEVERINO, Adriana Regina. Um olhar sobre produção acadêmica em educação de jovens e adultos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72271>. Acesso em: 3 set. 2024.

LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], ed. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC#>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da linguagem escrita [manuscrito]: efeitos significantes**. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula**: tirando a pena com letras - uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação):

Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22458>. Acesso em: 1 out. 2024.

LISPECTOR, Clarice. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Editora Rocco, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

LISPECTOR, Clarice. Escrever as entrelinhas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 6 jan. 1971. Caderno B, p. 2. Disponível em: <https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&dat=19711106&printsec=frontpage&hl=pt-BR>. Acesso em: 9 jan. 2023.

LO BIANCO, Anna Carolina. Psicologia e Psicanálise no Brasil: ainda um lugar para o sujeito. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (org.). **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. cap. Parte 1: A pesquisa psicanalítica na Universidade e no Brasil, p. 29-41.

LÓPEZ, Maximiliano. Do ócio ao estudo: sobre o cultivo e a transmissão de uma arte. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p.133-158.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. Velhice, imaginário e cultura: possibilidades na diversidade. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 69–82, 2000. DOI: 10.26512/lc.v6i11.2860. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2860>. Acesso em: 3 set. 2024.

MACEDO, Celina Maria Ramos Arruda. **Efeitos do letramento tardio sobre a organização do conhecimento semântico**. 2003. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85185>. Acesso em: 1 out. 2024.

MALLMANN, Francisco. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 2024. In: RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Rio de Janeiro: Antofágica, 2024. p. 271-283.

MARTINS, Patrícia Barcelos. **Mundo letrado, mundo desejado**: alfabetização e trajetórias de vida. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88870/233088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 out. 2024.

MASSCHELEIN, Jan. Uma história educacional da caverna: (Sobre os animais que vão à ‘escola’). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. e26060, 2021. DOI:

10.34019/2447-5246. 2021.v26.36575. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36575>. Acesso em: 16 out. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MELO, Lucimauro Fernandes. **Do letramento ao corpo em movimento**: um estudo sobre a educação física inserida numa proposta de educação popular. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2006. Disponível em:
<https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1933/do%20letramento%20ao%20corpo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 out. 2024.

MILAN, Betty. Lacan ainda: testemunho de uma análise. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

MILÁN-RAMOS, José Guillermo. **Passar pelo escrito**. 2005. 339 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1599266>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MILÃO, Archivio Storico Civico; Biblioteca Trivulziana. **O caderno de Leonardo da Vinci**: A longa história de um manuscrito. Google Arts & Culture, s/d. Disponível em:
<https://artsandculture.google.com/story/WAWBnxbz1aB7Lg?hl=pt-BR>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MILMANN, Elaine. A instância da letra na leitura. **Estilos da Clínica**, São Paulo, Brasil, v. 8, n. 14, p. 30–49, 2003. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v8i14p30-49. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/61167>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MONTEIRO, Tatiana Reis; SALIÉS, Tânia Mara Gastão. Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe do ciclo II de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2006. 148p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:
https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9010/9010_1.PDF. Acesso em: 1 out. 2024.

NÃO EXISTE Amor em SP. Compositor: Kleber Cavalcante Gomes. Intérprete: Milton Nascimento; Criolo; Amaro Freitas. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=vwjVbpKITUc&t=1s>. Acesso em: 4 maio 2025.

NEVES, Maralice de Souza; LEITE, Natália Costa. A pesquisa psicanalítica como intervenção na formação continuada de professores de língua inglesa. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. cap. Parte III: A pesquisa psicanalítica no campo da educação: a formação de professores em questão, p. 179-200.

NUBILE, Marisa Vieira Ferraz Cunha. **Uma viagem pelo território das letras: Ressonâncias do feminino na escrita numa perspectiva psicanalítica**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; NERI, Isabell Theresa Tavares; LEITE, Priscila Costa Soares; TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão. Educação de jovens e adultos e

educação popular: um estudo sobre produções em periódicos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–25, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e66242. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66242>. Acesso em: 3 set. 2024.

ONG, Walter. **Oralidade e Cultura Escrita: A Tecnologização da Palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. Cotia: Pé da Letra, 2020.

PAES, Daniella Lira Nogueira. **Sob os signos das boiadas: as marcas de ferrar gado que povoam o sertão paraibano**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - Iphan, Rio de Janeiro, 2012.

PANORAMA com Clarice Lispector. [S. l.]: TV Cultura, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU&t=533s>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PELENZ, M. L. F. **Algumas considerações sobre sintoma e linguagem na psicanálise**. 2021. 77 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. **Mito e autoria nas práticas letradas**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. doi:10.11606/T.59.2010.tde-03072011-175354. Acesso em: 2024-08-20.

PEREIRA, Paulo Jorge Vieira. **A instância da letra na obra de Jacques Lacan**. 2005. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos Franceses) - Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/6194>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PERRONE, Cláudia; GURSKI, Rose. Do ensaio-*flânerie* à escuta-*flânerie*: contribuições ao campo das pesquisas em psicanálise e (socio) educação. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (org.). **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. cap. Parte 2: Os diferentes caminhos na pesquisa em Psicanálise e Educação, p. 63-80.

PINHEIRO, Felipe Vianna. Uma escrita artesã. In: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE, Thereza (org.). **A arte da escrita cega: Jacques Lacan e a letra**. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. Acionar a letra: cortes e costuras, p. 127-133.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000. POE, Edgar Allan. A carta roubada. In: POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2017.

PORGE, Érik. **Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, hoje**. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

PORTO, Marinela Marques. Do significante à letra-lixo. *In*: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE, Thereza (org.). **A arte da escrita cega**: Jacques Lacan e a letra. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. O significante e a letra: uma introdução, p. 27-39.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Paiol Literário: Bartolomeu Campos de Queirós. **Rascunho**, Curitiba, ed. 135, p. 4-5, Julho/ 2011.

RADAELLI, Juliana. **O sujeito e a ficção da escrita**: uma articulação entre psicanálise, literatura e educação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-093040/publico/DissertacaoJulianaRadaelli.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

REIS, Madalena de Souza. **O professor como agente de letramento e o pensar alto em grupo na leitura de poemas**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14124>. Acesso em: 1 out. 2024.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. *In*: Lucília de Almeida Delgado; Jorge Ferreira (orgs.). **O Brasil Republicano**: O tempo do liberalismo excludente - Da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 89-120.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História e o Esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Ilustração: Manon Bourgeade; Tradução: Erlon José Paschoal. Rio de Janeiro: Antofágica, 2024.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. **Singularidades no processo de escrita de sujeitos em estruturação psíquica**. Orientador: Margareth Schäffer. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17445#>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 22ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. São Paulo: Global, 2019b.

RUBIÃO, Laura. O semblant e sua ruptura: as nuvens em Lituraterra. **Revista Derivas analíticas**, Belo Horizonte, ed. 18, Dezembro 2022. Disponível em: <https://www.revistaderivasanaliticas.com.br/index.php/ituraterra>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SÁ, Joyce Lys Saback Nogueira de. **O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados**. Rio de Janeiro, 2005. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTANA, Lícia Rosalee Nascimento Moraes de. **Interação e letramento: interfaces num contexto de educação de jovens e adultos**. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29251/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Santana%2c%20Licia%20Rosalee%20Nascimento%20Moraes.pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Cássia Oliveira. **Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA**. 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/14511/1/Cassia%20Oliveira%20Santos.pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

SANTOS, Iva Autina Cavalcante Lima. **Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da Internet**. 2005. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Multimeios) - Instituto de Artes, Departamento de Multimeios da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/346868>. Acesso em: 1 out. 2024.

SANTOS, Lindalva Pessoni. **Implicações do campo da psicanálise para a prática educativa no cotidiano escolar**. Orientador: Prof. Dr. Cristovão Giovani Burgarelli. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás c, [S. l.], 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/6/o/Dissert_-_Lindalva_Pessoni_Santos.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHÄFFER, Margareth. Escrever sobre o escrever. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 21, ed. Edição Especial, p. 105-111, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/h7gR9DtCJQ8d8BW4ntPW6GD/#>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SCHERER, Larissa Costa Beber; CARNEIRO, Cristiano. Mal-estar na escola e a aposta docente: encontros e desencontros. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. cap. Parte III: A pesquisa psicanalítica no campo da educação: a formação de professores em questão, p. 133-147.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Giane Maria da. **Concepções de leitura em práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos do meio rural**. 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)

- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84XQ4F/2/miolo_dissertacao_giane_166p_revisado.pdf. Acesso em: 1 out. 2024

SILVA, Guilherme C. Oliveira; JUNIOR, Nelson da Silva. Letra e escrita na obra de Jacques Lacan. **Jornal de Psicanálise**, [s. l.], v. 50, ed. 92, p. 129-140, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352017000100010. Acesso em: 31 ago. 2023.

SILVA, Marlene Maria Machado da; SANTIAGO, Ana Lydia. Entre a letra e o nome: impasses subjetivos presentes no processo de alfabetização. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings online...** FE/USP, Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010001000052&lng=en&nrm=abn. Access on: 05 Aug. 2024.

SKILIAR, Carlos. Prólogo: *Sobre o Elogio do estudo*. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p.9-26.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TATIÁN, Diego. O estudo como cuidado do mundo. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p.109-131.

TODOROV, Tzvetan. A vida em comum: ensaio de antropologia geral. São Paulo: Unesp, 2014. 223 p.

TOKARCZUK, Olga. **Escrever é muito perigoso**: ensaios e conferências. São Paulo: Todavia, 2023.

TSVETÁEVA, Marina. **O poeta e o tempo**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2017.

UM ENCONTRO com Lacan. Direção: Gerard Miller. Produção: Cecile Deborde. Fotografia de Arthur Cemin; David Perresetchensky. França: Morgane Groupe; 2 Cafes l'addition; Arte France, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S-QtbFaZjmw>. Acesso em: 20 maio 2024.

VIEIRA, Marcus André. Do objeto à letra. In: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE, Thereza (org.). **A arte da escrita cega**: Jacques Lacan e a letra. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. Desenlaces: do corpo ao traço, p. 145-159.

VIEIRA, Marcus André. Joana Cesar, artista plástica, Maria Elvira Machado, artista e coreógrafa - Entrevista por Marcus André Vieira. In: VIEIRA, Marcus André; DE FELICE,

Thereza (org.). **A arte da escrita cega**: Jacques Lacan e a letra. Rio de Janeiro: Subversos, 2018. cap. O significante e a letra: uma introdução, p. 67-85.

VIEIRA, Marcus André. O Japão de Lacan. **Latusa**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 35-39, 2003. Disponível em: http://www.litura.com.br/artigo_repositorio/o_japao_de_lacan_pdf_1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIGNALE, Silvana. Prefacio para una política de la escritura. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBEIRO, Anelice (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. cap. Experiências, p.74.