
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 25 Número 99

11 de setembro 2017

ISSN 1068-2341

A Cor do Tempo no Andamento das Letras: Notas entre o Preto e o Branco na Passagem da Oralidade ao Letramento

Cláudia Bechara Fröhlich

UFRGS – Faculdade de Educação



Simone Moschen

UFRGS – Instituto de Psicologia

Brasil

Citação: Fröhlich, C. B., & Moschen, S. (2017). A cor do tempo no andamento das letras: Notas entre o preto e o branco na passagem da oralidade ao letramento. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(99). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2886>

Resumo: A partir da experiência junto a professores alfabetizadores de escolas de ensino fundamental do Rio Grande do Sul, propomos uma discussão com o objetivo de conferir visibilidade a uma trama, aparentemente invisível, entre tempo e a passagem da oralidade ao letramento. Como modo de fotografar o cotidiano da escola e destacar diferentes matizes de uma cor não dicionarizável, a cor do tempo, aliamos esta reflexão ao *tempo de compreender* – conceito de Lacan acerca do tempo lógico –, lentes de ver que permitiram propor a queda da lógica binária alfabetizado *ou* não alfabetizado na escola. O acolhimento de uma lógica ternária, um tempo de passagem em que se está alfabetizado *e* não alfabetizado ao mesmo tempo, propicia evidenciar um processo em curso rumo à posição letrada, abordagem que leva em conta a singularidade e o desejo no processo de letramento.

Palavras-chave: tempo; letramento; psicanálise; linguagem

The color of time on the progression of letters: Notes between black and white on the passage from orality to literacy

Abstract: Based on the experience with literacy teachers from Rio Grande do Sul elementary schools, we aim to make visible an apparently invisible thread between time and passage from orality to literacy. As a way of photographing the school daily life and emphasizing different shades of a non-dictionary registered color, the color of time, we combine this reflection with the time of understanding – Lacan’s concept of logical time – lenses to see, which allowed the proposal of the fall of the school’s binary logic of alphabetization or non-alphabetization (as they are studied in Brazil). The welcoming of a ternary logic, a time of passage in which one is simultaneously in the state of alphabetization and non-alphabetization, helps to evidence an ongoing process towards the literate position, an approach that considers the uniqueness and the desire in the process of literacy.

Keywords: time; literacy; psychoanalysis; language

El color del tiempo en el progreso de las letras: Notas entre el blanco y el negro

Resumen: A partir de la experiencia junto a profesores alfabetizadores de escuelas de enseñanza primaria de Rio Grande do Sul, proponemos una discusión con el objetivo de conferir visibilidad a una trama, aparentemente invisible, entre tiempo y el paso de la oralidad al letramiento. Como modo de fotografiar el cotidiano de la escuela y destacar diferentes matices de un color no diccionarizable, el color del tiempo, aliamos esta reflexión al tiempo de comprender – concepto de Lacan acerca del tiempo lógico –, lentes de ver que permitieron proponer la caída de la lógica binaria alfabetizado o no alfabetizado en la escuela. El acogimiento de una lógica ternaria, un tiempo de paso en el que se está alfabetizado y no alfabetizado a la vez, propicia evidenciar un proceso en curso rumbo a la posición letrada, abordaje que lleva en cuenta la singularidad y el deseo en el proceso de letramiento.

Palabras-clave: tiempo; alfabetización; psicoanálisis; lenguaje

Introdução

Certa vez, Mário Quintana escreveu sobre uma cor indefinível, mas verificável pela lente dos escritores, a cor do tempo. Essa inusitada cor não consta nos dicionários, disse o poeta, mas poderia ser encontrada nos retratos, nos figurinos da última estação, na voz das velhas damas, nos primeiros sapatos, nas ruazinhas laterais. Talvez usando a mesma lente de Quintana, uma pesquisadora do campo das artes se propôs a uma empreitada igualmente incomum: fotografar a cor do tempo. Como fazer esse registro? De que modo capturar com alguma precisão aquilo que é impreciso? Cor e tempo, medir um com o outro seria o mesmo que mensurar o impalpável com o abstrato. Entretanto, é nesse paradoxo e na aparente impossibilidade de captura desse objeto fugidio que o tempo emerge em sua particularidade. Por meio de uma licença poética no registro fotográfico, Lampert (2013) propõe um tempo que não se verifica pelos segundos do relógio, mas por outra lógica; um registro que exige levar o pensamento formatado a pensar o tempo por outra qualidade, a cor. Um tempo-cor que requer um relógio impreciso de olhar e que só se dá a ver quando ajustamos o foco no jogo de luzes de uma fotografia, numa eterna dança de ausência e presença onde jogam múltiplas cores.

Vemo-nos representados no enigma que o trabalho da artista cifra, pois fotografar diferentes matizes de uma cor não dicionarizável – a cor do tempo – tem sido todo nosso esforço de pesquisa

e intervenção¹ nos últimos anos junto a professores alfabetizadores de escolas de ensino fundamental. Como qualificar, dar forma, cor e textura a um tempo aparentemente invisível, um tempo no qual a criança está – em gerúndio – se construindo no mundo letrado, mas, em que ainda não dá mostras de estar alfabetizada? Guiados pelo aparente invisível de uma passagem, situamos o objetivo deste artigo² na possibilidade de dar cor a esse tempo interior/mudo anterior à alfabetização, tempo fugidivo em que as letras estão em pleno andamento, sublinhando a sua dimensão de abertura e/ou limite ao mundo letrado. A inspiração para a tessitura entre tempo e letramento surgiu da experiência de trabalho junto ao *Ateliê de Criação e Laboratórios de Aprendizagem* de escolas de ensino fundamental da rede pública de um município do interior do Rio Grande do Sul,³ local em que nossa questão foi semeada ao longo dos anos de 2006 e 2011, e adiante desenvolvida em parceria com o NUPPEC/UFRGS. Desse modo, para realçar as diferentes nuances que unem tempo e a passagem da oralidade ao letramento apostamos na necessidade de uma operação difícil no coração da escola: a desconstrução de uma lógica binária que constantemente classifica a criança como alfabetizada *ou* como não alfabetizada. Adentramos num território pouco estável, o dos paradoxos, para darmos visibilidade a uma passagem aparentemente invisível, pincelando esse caminho com as tintas de um inusitado modo de pensar o tempo, o *tempo lógico* proposto por Lacan. Com esse aporte teórico, aliados a uma reflexão acerca do letramento, ou melhor, do *andamento* das letras, percebemos que é possível evidenciar um processo em curso, rumo à posição letrada, se acolhermos uma terceira possibilidade na passagem ao mundo letrado: um tempo em que se está alfabetizado *e* não alfabetizado ao mesmo tempo. Lógica ternária que parece oferecer condições para que se sustente uma travessia difícil e tensa no campo da palavra e da linguagem.

Entre o preto e o branco da alfabetização encontramos o horizonte do letramento, num outro *andamento* das letras. Desse modo, temos apostado na importância do exercício de convidar a escola a pensar que o campo da alfabetização não se processa no sempre sonhado preto no branco pedagógico, mas, no mínimo, conjuga-se numa espécie de leque de cinzas. E navegar por *entre* esses polos pode trazer a chance de evidenciar alguns falsos dilemas (Lajonquière, 2010). Este artigo se pretende um convite para pensar o aluno num tempo de passagem, de oscilação, num *entre* um ponto e outro relativo à conquista do mundo letrado, como um tempo que não é nem preto, nem branco, mas algo em seu entremeio.

¹ Esforços que a partir do ano de 2012 passamos a fazer de forma compartilhada por meio do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC) – rede interinstitucional de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Essa também foi a temática de um trabalho que inicialmente foi apresentado na XX.^a Reunião da ANPED 2015 e que foi revisto e ampliado para esta revista.

³ Referimo-nos ao trabalho realizado a partir de *ateliês de criação e reuniões formativas* de professoras de laboratórios de aprendizagem e que registramos por meio de uma *contagem*, essa não como numeral, mas uma contagem-narrativa, modo singular como cada criança e educadora narravam as situações escolares relativas aos processos de alfabetização e letramento, implicando-se naquilo que contavam. Ambos eram espaços compartilhados e inventados em que a ideia de tempo contabilizado adquiriu o estatuto de tempo a ser vivido com o outro, em que a experiência de contar-se ganhou centralidade. Espaços cujo brincar, o jogo, foi o fio condutor do trabalho, num incentivo para que cada participante doasse suas letras, num convite a manusear, cortar, colar, pintar, sujar-se com as tintas e com as narrativas do outro num processo de construção de superfícies, de dar formas aos restos, de descobrir diferentes possibilidades da letra circular por diferentes materialidades, com respeito ao tempo de cada um para se apropriar da palavra em sua face escrita.

Tensão Temporal: Ensinar e Esperar

Desde que o homem letrado se estabeleceu e que um novo mundo simbólico aí se recortou, a passagem da oralidade ao letramento passou a fazer parte da jornada que cada pequeno sujeito precisa fazer em sua cultura (Postman, 1999). Na atualidade, o modo como essa passagem tem se dado para cada criança que precisa conquistar o mundo adulto, incluído nele o mundo das letras, tem encontrado discussões acaloradas. Vivemos numa época limítrofe, num desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica (mídias eletrônicas e informática), “um novo estilo de humanidade é inventado” (Lévy, 2011, p. 17). É na passagem vertiginosa do tempo, vetorizada não mais para o passado, mas tendo como horizonte o futuro, que nossa cultura se tem organizado a partir de outra processualidade, outra materialidade como interface para as palavras. De forma acelerada, vivemos uma redistribuição da configuração do saber – e de sua transmissão – que havia se estabilizado no século XVII com a generalização da letra impressa. Mergulhados na cultura midiática, temos visto não somente o suporte para as palavras assumirem uma nova materialidade, mas temos presenciado o tempo tramitando ainda outro modo de operar no mundo. A escola é uma instituição em que há cinco mil anos fundamenta-se no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Como se estaria relacionando com esse outro tempo – *tempo real* (a condensação no presente, na operação em andamento) –, que se descortina a partir das mídias eletrônicas e da informática?

De acordo com Lévy, a passagem da oralidade ao letramento para cada sujeito – como cada um faz essa travessia – não se faz sem o lastro de uma tensão entre três linhas: oralidade, escrita, informática. Linhas estas que percebemos engendrar um tempo singular de construção de um modo de ser. Travessia ao mundo letrado sob o fundo de uma tensão entre essas linhas, tensão que muito pouco a escola consegue ritmar e verter como jogo para que cada aluno possa se constituir, a cada vez, num ponto de passagem da linguagem. Tensão entre as linhas que, distante de ser tomada como motor das aprendizagens – campo do letramento – é sempre percebida de outro modo, numa tensão entre alfabetizado *ou* não alfabetizado, campo sempre mais limitado.

Para a psicanálise freudo-lacaniana, crescer é um giro de posição no campo da palavra e da linguagem – e essa é a condição para que venha se inscrever um tempo da infância. É somente no *depois*, quando nos posicionamos como adultos na *polis*, que podemos dizer que no *antes* houve uma infância. Essa é a travessia que cada pequeno sujeito precisa realizar. Assim, a infância não é um tempo a ser superado ou cultivado, mas é inscrição psíquica, dupla e tensa no *a posteriori*. A educação carece dos instrumentos tão sonhados por um ideal pedagógico para aperfeiçoar um ser infantil, lapidando o organismo metodicamente, mas tem a possibilidade – e muita – de alimentar germes culturais, com morada no campo do outro; ou seja, ela insere e sustenta as legalidades próprias dos jogos de linguagem humanizantes. A humanidade não está em potência no organismo, mas sim em germe no campo da palavra e da linguagem, precisando ser inscrita pelo desejo do adulto. Esse giro de posição discursiva – em que há uma passagem de uma posição de objeto para o de sujeito da palavra – é a trama em que cada criança está envolvida, nela incluída a árdua tarefa de assumir uma posição de domínio frente à leitura e à escrita em seu tempo.

O que possibilita esse giro de posição frente ao Outro,⁴ refere Lajonquière (2010), é o desencontro no real do tempo entre gerações; ou seja, a chegada de uma criança ao mundo instaura

⁴ O conceito de Outro, grafado propositalmente por Lacan com letra maiúscula, refere-se a uma figura de alteridade que se diferencia do (pequeno) outro, este compreendido como o semelhante, o outro da relação especular. O Outro, cuja trama discursiva envolve o inconsciente, pode ser pensado como um lugar, eminentemente simbólico, de onde a palavra opera suas marcas no sujeito. Esta instância simbólica, que permite o pacto da fala e o laço social, pode ser aproximada à cultura, aos elementos circundantes de um

uma tensão no campo do discurso entre o lado de lá – o do *infans* – e este outro do lado de cá – o do adulto –, onde ambos não são pontos de uma linha genético-evolutiva rumo a uma razão iluminada, mas posições no discurso em relação ao desejo. Nessa assimetria de gerações, o adulto endereça à criança o desejo de que ela chegue logo do lado de cá; ele o faz colocando em operação uma metáfora, convidando a criança para um faz de conta, em que se brinca de assumir uma posição de domínio que no real ela ainda não tem. É essa tensão no tempo inscrita pela assimetria discursiva que oferece condições para que se instaure o desejo da criança em operar essa travessia que comporta uma mudança de posição na linguagem frente ao Outro. Nessa tensão com o outro, a infância funda-se como marca temporal, marca que é o próprio cerne da operatória psíquica. No dizer de Lajonquière (2010), a infância é simples e pura diferença discursiva no âmago do próprio laço social no decorrer dos tempos.

Mesmo em meio à velocidade do contemporâneo, o adulto sabe que a criança não é um miniadulto no real – embora isso de fato possa estar esquecido – e, na maioria das vezes, instala essa diferença entre ambos vertida em tensão temporal, que é o motor do devir adulto. Do lado do adulto, é preciso dirigir-se à criança tendo no horizonte esse faz de conta de que ela já é grande, mesmo que saiba inconscientemente da impossibilidade da sustentação de um ato por parte dos pequenos. A demanda do adulto, inscrita nessa antecipação, dirigida à criança, instala, dessa forma, um tempo de espera, campo em que o adulto coloca num porvir para a criança esse *vir-a-ser* adulto, num futuro. Já do lado de lá – o do *infans* –, mergulhado nesse dispositivo temporal, sempre escapa à criança o ponto de vista do adulto, isto é, o desejo que anima a demanda educativa. Por isso, o pequeno passa a supor, inconscientemente, no adulto, um saber fazer com a vida, um saber viver. Essa posição dá ensejo a querer saber sobre esse saber suposto aos grandes sobre o desejo e, dessa forma – às vezes de brincadeira, outras vezes, não –, a criança faz questão de entrar num mundo sempre antigo, no mundo dos mais velhos. Quando a criança cumpre sua jornada e torna-se adulta, percebe que o ponto de vista suposto aos grandes não era “tão sabido assim”, e ainda que o tempo, isto é, a espera que a própria quarentena outrora fabricava, era tão somente para ser fruído, era para ser gasto. Descobre *a posteriori* que esse tempo desfrutado na época da infância foi fiado por uma metáfora, uma trama discursiva que desenhava um horizonte identificatório no qual, mais adiante, iria habitar. Nada mais que um campo ficcional lançado pelo adulto como horizonte de identificação.

Nas escolas, cada vez mais cedo, pede-se à criança que se torne adulto – e a legislação sobre o ensino de nove anos (Lei n. 11.274, 2006) e início da alfabetização formal precoce parece legitimar esse pedido. Entretanto, o risco que se corre repousa no modo como essa demanda é endereçada à criança, de que maneira a tensão temporal e a assimetria seguem como horizonte de trânsito da linguagem, ou não, balizando as travessias. No dizer de Lajonquière (2010), antes a escola pedia que o aluno se comportasse como adulto, e isso era uma metáfora que instaurava uma diferença e inscrevia o desejo na criança de passar a ter o saber do embaixador das letras – o professor. Agora, muitas vezes, a escola parece pedir isso no real, não mais no campo do ficcional. O risco recai em confundir a criança com seu próximo, como outro adulto na *polis*, e assim deixá-la sem referência simbólica que ajude na travessia de um lado ao outro no campo da linguagem.

A escrita parece abrir a possibilidade de outra forma de se habitar o mundo, de fazer morada no campo da palavra. Descortinar o mundo da escrita é dar um passo importantíssimo rumo a essa outra posição na linguagem reservada aos adultos, ou seja, implica uma nova relação do sujeito consigo mesmo. Desse modo, a escrita e a leitura não são apenas fenômenos cognitivos, são também diferentes dobras identificatórias na linguagem, ou melhor, “a escrita é pura dobra

campo social, e se funda como referência ao sujeito em sua posição de pulsação constante entre assujeitamento *versus* domínio da linguagem.

discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem e, portanto, revela a implicação do sujeito no desejo” (Lajonquière, 2010, p. 234).

A escrita e a leitura entranham em si mesmas uma forma de experimentar-se o tempo, e o adulto – atento a esse jogo das letras em que o pequeno sujeito começa a ensaiar -se – acerta os trilhos desse caminho para a criança quando percebe que se trata do desdobramento da mesma diferença introduzida pela tensão temporal entre as gerações. Como efeito do operar dessa dissimetria, o adulto envia uma mensagem para a criança nas entrelinhas do discurso educativo, mensagem cifrada que a convoca ao mundo letrado ao mesmo tempo em que incentiva a abandonar uma posição mais passiva – de objeto – diante do mundo. Para aprender, a criança precisa empenhar-se numa cota de transformação da existência. Assim, uma criança lança-se ao saber sobre aquilo que o adulto sabe, porque lê nas entrelinhas uma mensagem que diz valer a pena correr o risco de renunciar à sua forma de ser para, com tempo e graças ao próprio esforço, devir um outro – um mais próximo daquele que ensina e aparece como porta-voz do mundo dos grandes (Lajonquière, 2010).

A alternância entre ensinar e esperar, na esteira da assimetria entre gerações e da tensão temporal, parece ser a gangorra em movimento na arte de fisgar a criança pelo anzol do tempo e do desejo. “A palavra e seu retorno marcam, em filigrana, o compasso de uma educação e, portanto, se o adulto nada ensina e nada espera, ela só pode se revelar impossível” (Lajonquière, 2010, p. 78). A palavra *espera* carrega consigo um duplo sentido que interessa na passagem ao mundo adulto: espera que é, ao mesmo tempo, desejar e aguardar. O adulto deseja que o aluno deseje fazer essa travessia, lança uma promessa de *vir-a-ser* no futuro, no mesmo passo que conhece o momento de aguardar, de esperar que a criança opere seus deslocamentos. É esse tempo de aguardo, caso ele precise se estender, o desencadeador de muita angústia no campo da escola – e muitas vezes sequer é possível instaurá-lo, tamanha é a pressa com que os tempos da escola tem imprimido seu ritmo. Desse modo, o jogo desses dois elementos – ensinar e esperar – parece convocar o *infans* a ir em busca daquilo que lhe dê chances de descobrir, e habitar, essa outra posição que o mundo letrado acena no horizonte, mesmo que a televisão, o computador, e demais mídias eletrônicas, tenham redesenhado o mapa do tesouro das letras a ser buscado pela criança. Na passagem da oralidade ao letramento, acentuamos a importância da instauração desse *tempo de espera*, na dupla acepção de que tratamos, no ato de toda transmissão.

Letramento: Letras em Andamento

Frequentemente a escola percebe seus alunos como “ainda não alfabetizados” juntamente com a hipótese de que no quesito leitura e escrita algo faltou a ser adquirido sobre essa competência, apostando suas fichas em dispositivos fora de sala de aula que possam adicionar, de forma instrumental, aquilo que falta para a aquisição do código alfabético e numérico. Diante disso, pensamos que talvez se trate menos de uma operação de aquisição, ou de adicionar instrumentalmente certa competência, do que de uma subtração que precisa estar em jogo nessa passagem para as letras. Subtração num âmbito que de acordo com a psicanálise freudo-laciana situamos como parte de um momento lógico da estruturação do sujeito – uma perda estrutural do ser – que permite a inauguração do simbólico para a criança. Perda cujo jogo paradigmático do *fort-da* apresentado por Freud (1920/1976a) – em *Além do princípio do prazer* – evidencia a forma como, para a criança, na ausência algo se constrói, fundando para ela esse momento em que o simbólico começa a operar, condição para uma mudança cognitiva.

Foi observando seu neto de 18 meses brincar com as idas e vindas de um carretel que Freud percebeu o quanto nessa brincadeira estava uma maneira de a criança lidar com a ausência materna,

de renunciar a uma satisfação pulsional direta. No dizer de Freud: “Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno” (Freud, 1920/1976a, p. 26). A criança deixava cair da cama um carretel que estava ligado a um barbante dizendo *fort*, em seguida ela puxava o barbante novamente para si e alegrava-se com o ocorrido dizendo *da*. Sobre esse jogo de *fort-da*, refere Lacan: “Pois o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio – a borda do seu berço – isto é, um fosso, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto” (1964/1988, p. 63).

No jogo do *fort-da* percebemos uma passagem – um salto de posição importantíssima na criança. De uma posição passiva diante da experiência de ver-se deixada pela mãe, a criança passa a encenar uma posição ativa na situação no brincar, jogando a mãe-carretel tantas vezes quanto necessário para longe e a retomando. Essa virada de uma posição passiva para ativa introduz a criança numa outra ciranda de possibilidades, antes não presentes, lançando-a na linguagem, no campo das representações. “É com seu objeto que a criança salta as fronteiras de seu domínio transformando em poço e que começa a encantação” (Lacan, 1964/1988, p. 63). O carretel aparece como suporte material da palavra. É seu movimento de pulsação entre presença e ausência que faz com que a criança diga *fort*, sob fundo de sua ausência, e *da* em sua presença. Lacan (1964/1988, p. 226) afirma que algo desse jogo cai, destaca-se, *o objeto a*. Operação de perda do ser que o autor recorta do mundo da linguagem e que irá lançar a criança na ciranda do desejo, do movimento pela busca de algo que passa a lhe faltar. Queda, que antes chamamos de uma operação de subtração, deste *objeto a* que é necessária e estruturante do sujeito letrado.

Apostamos que, nessa trajetória rumo ao mundo das letras, a estruturação do sujeito – essa desenhada pela psicanálise⁵ – esteja intimamente ligada à construção do sujeito letrado. Estruturação do sujeito cuja trajetória requer a passagem por uma perda capaz de colocar em ação um jogo de presença e ausência – matriz de toda a operação simbólica. Desse modo, é com muito cuidado que devemos escutar sobre o que “falta” ao aluno para “alfabetizar-se”. Uma operação de perda – falta – , antes de ser um entrave ao processo educativo, pode vir a ser justamente o elemento que alavanca a criação, o motor das aprendizagens. A classificação “o aluno não está alfabetizado”, encontrada de forma reiterada nas falas de educadoras nas escolas, diz da suposição de uma passagem para o mundo letrado que se daria de forma dicotômica, binária, o que situaria o aluno sempre ou do lado do *alfabetizado* ou do *não alfabetizado*, nada existindo entre esses dois polos. Entretanto, perguntamos: não poderíamos colocar esse processo no âmbito de algo como alfabetizado e não alfabetizado, ambos como uma oscilação de passagem? Ambos como polos, não contraditórios, mas como tensão de jogo necessário para uma travessia ao mundo letrado?

Inspiramo-nos no conceito de letramento advindo do campo da educação (Foucambert, 1994; Kleiman, 1995; Soares, 2009; Tfouni, 1995) para com ele estabelecermos uma linha de tensão com o conceito de alfabetização. Aliamos a essa tensão a ideia de jogo das letras, para, assim, ampliar as possibilidades de pensar a alfabetização que as escolas mantêm como horizonte a alcançar. Para embarcar no país da leitura e escrita, refere Müller & Traversini (2010), é necessário fazer uso de dois passaportes: o aprendizado da técnica – alfabetização – e o aprendizado dos usos desta – letramento. Entretanto, mesmo que as discussões no campo da educação incluam esses dois

⁵ Se na psicologia do desenvolvimento tem-se a formação do sujeito como um processo de acúmulo e reequilíbrio de conceitos e experiências, na psicanálise dizemos que a subjetividade não se desenvolve, ela se estrutura. Conforme a teoria de Lacan, há momentos lógicos por que passa a criança no seu percurso de estruturação (etapa do espelho, *fort-da*, castração), mas esses momentos lógicos não se encerram numa resolução totalizante. Dizemos que eles se inscrevem, e, dessas passagens, ficam restos que passamos a vida reelaborando, dando contornos a objetos que são representantes de uma perda, de uma falta fundamental que se inscreveu (representantes do *objeto a*).

passaportes, a escola parece manter seu foco na alfabetização, essa que se ocupa apenas com o deciframento dos códigos alfabético e numérico⁶. No dizer de Kleiman (1995), a escola não se ocupa do letramento como prática social, visando à alfabetização como processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção. Se a alfabetização tem relação com a formalização da aprendizagem do ler e escrever, o letramento refere-se mais aos efeitos dessa aprendizagem para cada um que engatinha rumo ao mundo letrado. Para habitar o mundo da escrita, refere Foucambert (1994), é preciso uma série de aproximações anteriores a esse domínio (como funciona uma biblioteca, porque a espacialização de um livro utiliza-se de índices, páginas, títulos, a localização na folha, o que é uma enciclopédia, dentre outros saberes), imersão no mundo letrado que situa o leitor antes de pedir-lhe uma decifração. Talvez, no dizer do autor, só seja possível ver emergir o sentido num texto quando previamente já se sabe algo sobre ele, sobre o mundo das palavras, sua espacialidade e sua relação com o contexto, após ter vivenciado uma série de situações que envolvam a escrita e a leitura. O não leitor não encontra somente uma dificuldade no desenvolvimento das técnicas de uso da escrita, mas a falta de motivos para utilizá-la pelo que realmente é (Foucambert, 1994, p. 16). “O letramento é como a cultura: não é um objeto, ou um objetivo em si; é uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento” (Müller & Traversini, 2010, p. 40).

Num jogo rápido com a palavra *letramento*, propomos pensá-la da seguinte maneira: *letra + (anda)mento*. Remete à *letra em movimento* que dá à linguagem sua face de jogo sempre renovado, de inacabamento de um processo. Algo sempre *in progress*. *Letra (em anda)mento* que nos permite propor que no letramento há um jogo com a linguagem – e com o tempo – que não se encerra nos bancos escolares nem se esgota com o término da escolarização. *Andamento* que em teoria musical é marca de tempo. Os *andamentos*, na música, aparecem grafados na partitura – tradicionalmente na língua italiana – e indicam ao leitor o grau de velocidade de um compasso. Marcação de velocidade que variam desde *andamentos* bem vagarosos (*gravissimo*) até os muito rápidos (*prestissimo*). O ponto de virada entre esses dois extremos, o *andante*, é justamente a velocidade do caminhar humano em forma de passeio, num andar elegante. *Andamento das letras* que em cada sujeito vai-se marcando com velocidades muito singulares, e que podem mudar a qualquer momento. Movimento no tempo que nos remete, mais uma vez, a pensar que entre *alfabetizado* ou *não alfabetizado* – modo como os professores ainda tem-se referido a seus alunos – há uma travessia em que as letras estão fazendo seus giros, em diferentes modos da linguagem, algo *em trânsito*. Outra linha associativa aberta pela palavra *letramento* nos remete à *letra e (trilha)mento*. Trilhamento que fez parte da busca freudiana por uma metáfora que colocasse em relevo o modo como uma marca se registra no psiquismo, como uma “escrita” se faz em nós, apesar de nosso desconhecimento. Marcas que, em Freud, vão “sulcando”, trilhando, o aparelho psíquico a partir de jogos de tensões, em especial o da presença e ausência.⁷

⁶ Código, refere Foucambert (1994), seria o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e sua pronúncia. A escola supõe que, ao fazer entender na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor.

⁷ A tensão entre lembrar e esquecer como trilhamento de marcas encontra-se nos artigos freudianos *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1987), *Uma nota sobre o bloco mágico* (1925/1976c), e na *Carta 52* (1896/1987), de Freud a Fliess. Freud descreve o mecanismo psíquico como um aparelho de memória em que tensões como permeabilidade e impermeabilidade, presença e ausência, lembrança e esquecimento entram em jogo. Se, no *Projeto*, a memória marca-se como um rastro deixado no escoamento de energia, ali onde barreiras de contato fazem resistência e a passagem da energia desenha um sulco, mais tarde essa marca perde seu caráter “biológico”. No *Bloco* o aparelho psíquico aparece como aquele que retém e está aberto a receber novas energias, algo vindo de fora. O jogo do lembrar e esquecer dá-se entre as superfícies que estão em contato ou

Com o conceito de letramento no horizonte deixamos para trás a ideia de que a leitura e a escrita seriam técnicas altamente especializadas cuja finalidade na escola seria única e exclusivamente o regramento para a sua aquisição. Com essa amplitude, pensamos que o mundo das letras faz-se presente para a criança tanto na oralidade quanto na escrita, sendo a leitura um operar constante no mundo das palavras, das letras, e o domínio da escrita uma dobra desse longo processo de trabalho com a língua. Dobra de linguagem no horizonte do letramento que, quando dá pistas desse movimento, é, ao mesmo tempo, a emergência de uma posição de sujeito na linguagem.

Jogo das Letras como Operador de Passagem

O *jogo das letras* como operador de passagem é uma articulação que dá ao movimento das letras outras cores que não apenas o preto ou o branco da alfabetização. Aproximar os termos *jogo/lúdico* ao *letramento* é avançar num trabalho de inscrevê-los no discurso da escola de modo que se mantenha viva a tensão alfabetização e letramento.

O ponto de partida semântico em diversas línguas para o termo *jogo* remete à ideia de *movimento rápido* – tempo – que inclui todo o corpo: um gesto, um aperto de mãos, bater palmas, tocar instrumentos musicais, encenar uma peça teatral, a criança entregue ao brincar e seu correlato nos adultos, a criação poética (Huizinga, 1938/2000). Numa leitura histórica e filosófica sobre o jogo, Huizinga (1938/2000) refere que ele é tão importante para estabelecer os laços numa cultura que seria inclusive o elemento motor da própria cultura, mola da vida, “fermento”: a cultura é um jogo, não que nasça com o jogo, mas surge *no* jogo, e *como* jogo, para nunca mais perder esse caráter. Jogo que, mesmo solitário, inclui o outro.

Jogo derivou de *jocus* (do latim, brincadeira, gracejo), mas, quando ganhou maior amplitude, desdobrou-se em *ludus*. Inicialmente o uso da palavra latina *ludus* relacionava-se à escola. Aliás, escola significava “ócio”, divertimento, e foi somente mais tarde que adquiriu o sentido antagônico de exercício e de preparação sistemática. À medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que as crianças tinham de dispor de seu tempo, a ideia de escola também foi se alterando, até afastar-se completamente de ócio. Da mesma forma, a palavra grega *schola*, antes de designar a escola que conhecemos hoje, foi primeiro sinônimo de ócio, pouco depois passou a ser ócio dedicado aos estudos, até perder essa ideia por completo. Esse deslocamento, de ócio para seu oposto, a sistematização dos estudos no tempo, marca o campo da escola com a tensão dos opostos, terreno fértil onde o jogo dá condições para as passagens. O jogo é pura tensão de opostos (Huizinga, 1938/2000), e quando mantém essa tensão não elimina, mas suspende a realidade, a ordem, o tempo, abrindo um espaço-tempo de ilusão.

Se, para Huizinga (1938/2000), o jogo funda a cultura, conhecemos, com Freud (1920/1976a) o modo como o jogo do *fort-da* é fundante para o sujeito. Em ambos temos uma virada, um “salto”, no dizer de Lacan (1964/1988), rumo à civilização, ao simbólico. Passagem sob os domínios do jogo de opostos, evidenciando o sujeito em seu vértice paradoxal. Freud, em *Escritores criativos e devaneios* (1908/1976b), brinda-nos com algumas considerações acerca do brincar, *spiel*, propondo-o como prática que produz efeitos para o sujeito ao longo de toda a sua vida. Nesse

descontato. O tempo no *Bloco* é descontinuidade, interrupção e um novo restabelecimento de contato entre superfícies. No intervalo, no apagamento, há a condição de registro. A tensão entre o raso e o profundo desfaz-se, o acento é colocado no jogo entre interior e exterior. Se, no início, para falar do aparelho psíquico Freud apoiou-se numa metáfora, a do aparelho óptico, esse deslizou para uma metáfora de um aparelho de registro parecido com o de uma máquina de escrever. Desloca-se da ênfase colocada como registro espacial, para acentuar a dimensão temporal do registro. Assim, com a passagem do tempo, experiências atuais modificam, atualizam e inscrevem experiências passadas.

artigo, Freud destaca a proximidade entre o brincar infantil e a dimensão criativa dos escritores, lembrando que a linguagem preservou essa íntima relação entre o brincar infantil e a criação poética. “Dá (em alemão) o nome de *‘spiel’* (peça) às formas literárias que são necessariamente ligadas a objetos tangíveis e que podem ser representadas” (p. 150). Também nas expressões *lustspiel* e *trauerspiel*, brincadeira prazerosa e brincadeira lutuosa, encontramos *spiel*, assim como em *schauspieler*, designando os atores, ou aqueles que, literalmente, são os jogadores de espetáculo.

A criança, ao fazer arte, ensaia no presente uma cena de passado e futuro duvidosos, mas nesse ensaio ambas as dimensões temporais se constroem em ato. Na cena do *fort-da* (Freud, 1920/1976a), temos o jogo simbólico infantil como um ensaio de um “futuro-num-agora-que-já-passou” – percebido na conhecida expressão das crianças “agora eu era” –, colocando em jogo o brincar de um *vir-a-ser*. O brincar, em Freud, é também um jogo do tempo, em que nele se produz um sujeito. Tempo que não pode ser traduzido por uma reta com sua flecha apontando somente para o futuro, posto que inclui também um direcionamento ao passado.

O brincar opera deslocamentos, e esse é nosso ponto. Essa densidade simbólica criada pela atmosfera do jogo no “salto” do tempo oferece condições de passagem. Quando a criança encontra companhia no brincar, ela acha no outro a tela com que fazer tensão, desliza para a tomada de uma nova posição. Passa de uma posição passiva para uma ativa em relação a certo domínio, no qual se torna grande antes mesmo de sê-lo, antecipando – nas malhas da ficção – uma posição na linguagem que de fato ainda não tem. Passagem que sempre é acompanhada de certo desconhecimento, angústia e vacilo. É nesse tempo mágico do brincar, em que há uma suspensão momentânea da linearidade temporal, que a criança desdobra as condições para a criação e carimba seu passaporte para um lugar de sujeito de uma ação. Quando o brincar é excessivamente tutelado, vertido em exercícios com uma utilidade instrumental, o jogo pode perder os elementos que vimos com Huizinga e Freud e deixa de ser esse espaço-tempo de tensão de opostos em que *illudere*, ilusão, instala-se e permite um sujeito construir-se nessa travessia da linguagem.

O elemento *tensão*, constata ainda Huizinga (1938/2000), tem íntima relação com a ética de quem joga. Não desfazer a tensão a qualquer momento, acabando com *illudere*, é um desafio contemporâneo que os adultos, na escola, poderiam aprender com as crianças, frequentadoras assíduas desses espaços-tempos às avessas, renovando suas apostas nas surpresas escondidas na travessia de que o brincar é suporte. Ou, como refere Didier-Weill (1997), aprender com as crianças sobre a magia do *espanto*, experiência subjetiva que introduz na continuidade do saber uma descontinuidade súbita, um *desbus-solar-se* momentâneo que oferece condição de passagem para trilhar outros rumos, permitindo esquecer os caminhos que levam sempre para os mesmos lugares.

Tempo de Compreender: A Pressa Demorada nas Passagens

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

O *tempo lógico* e as passagens necessárias para que um sujeito se precipite, num ato, a uma nova posição simbólica foram propostos por Lacan a partir do trabalho com um sofisma,⁸ com um problema de lógica que ele nomeou de o *apólogo dos três prisioneiros*. Para alcançar os argumentos de Lacan é preciso ler de forma a *se fazer* personagem do apólogo e com ele acompanhar os tempos pelo qual um dos personagens soluciona o jogo de lógica enunciado. O apólogo convoca a nós, leitores, a sermos também prisioneiros de sua dedução lógica, ingressando numa densidade temporal, motor das passagens. Acompanhemos, então, esse sofisma inventado.

A três prisioneiros o diretor de uma prisão propôs que iria libertar aquele que primeiro descobrisse qual cor estaria colada em suas costas. Dentre cinco discos – três brancos e dois pretos – três seriam escolhidos e colados nas costas de cada um dos prisioneiros. Durante o jogo não tinham permissão para falar entre si, mas poderiam olhar as costas de seus companheiros. O primeiro que deduzisse a cor que estava afixada em suas costas deveria sair pela porta revelando sua dedução lógica. Assim, em cada um dos três prisioneiros foi fixado um disco branco, sem utilizarem os pretos. Após terem se observado por certo tempo, os três saem em disparada pela porta e, em separado, revelam a mesma conclusão: que carregam um disco branco. Dizem ser branco pelo seguinte raciocínio:

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

No sofisma, os três prisioneiros adivinham sua cor apenas olhando o disco colado nas costas dos demais e analisando seus movimentos em direção à porta, local indicado àquele que já soubesse a sua cor. A pressa em concluir primeiro inunda a prova de tensão e marca o jogo de olhares entre os personagens como única bússola para fazerem a leitura de si e afirmarem “eu sei”. Essa *contagem* é, para Lacan, um modo de apresentar a passagem do sujeito ao mundo simbólico, no qual a cor do outro dispara, no adensamento do tempo, a urgência em se lançar na ciranda do saber sobre si. Ao desenrolar do apólogo, Lacan alinha três tempos de possibilidade do sujeito que é inserido nesse jogo temporoposicional com o outro: *instante de ver*, *tempo de compreender*, *momento de concluir*. Nesse artigo, ensejamos sublinhar a importância da tramitação do tempo intermediário, o *tempo de compreender*, nessa passagem, assim como as inevitáveis hesitações dos prisioneiros que se olham. Há, pelo menos, dois momentos em que os três prisioneiros avançam em direção à porta, mas recuam, vacilam naquilo que têm como hipótese sobre sua cor, precisando alargar um tanto mais o tempo do raciocínio. Mas sigamos com mais vagar, ao modo como Lacan faz a *contagem* dessa relação tempo-sujeito na passagem pelas três experiências do tempo:

Instante de Ver

Se um dos prisioneiros avistasse dois discos pretos em seus colegas saberia de imediato, por uma exclusão lógica, que tinha um disco branco colado nas costas. Tal combinação de cores

⁸ O sofisma remonta o tempo grego e está relacionado com os jogos de enigmas ou perguntas ardilosas em que o adversário precisa aceitar a validade lógica do jogo, sem estragar com objeções. Nesse ardid de palavras, o argumento anda para trás e para frente como uma lançadeira, e em seu movimento a epistemologia assume a forma de um nobre jogo (Huizinga, 1938/2000). Porge (1998) refere que os sofismas na atualidade seriam narrativas carregadas de paradoxos que revelam uma dificuldade real, exigindo uma solução lógica sem desfazer os paradoxos. O interesse de Lacan no sofisma teria se dado justamente por esse jogo colocar ênfase na convivência dos paradoxos, em que eu e outro, verdadeiro e falso, podem existir ao mesmo tempo.

corresponderia a um *sujeito impessoal*, num tempo de fulguração que seria zero. Entretanto, não é isso que acontece.

Tempo de Compreender

Então o prisioneiro *A* chega à seguinte evidência: *se eu fosse preto, os dois brancos que estou vendo não tardariam a se reconhecer como sendo brancos*. Agora o sujeito aparece na *intuição* pela qual ele *objetiva* algo mais do que antes e, no dizer de Porge (1998), esse é o momento do *raciocínio*, *tempo de subjetivação de um sujeito recíproco*; um tempo que será marcado por duas *escansões suspensivas*, ou seja, duas paradas, hesitações diante dos dois outros prisioneiros, na tentativa de solucionar o problema.

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

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

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

O movimento de todos faz *A* hesitar mais uma vez e ele passa a refletir numa *segunda escansão suspensiva*: Será que realmente posso fundar minha certeza nos movimentos de *B* e *C*? Será a mesma coisa que recomeça? Quanto tempo isso vai durar? (Porge, 1998, p. 25). Pensa que se *B* via em *A* um preto e imaginou tudo aquilo no momento da primeira hesitação seria impossível ter parado novamente. E se *B* está parando é porque vê em *A* um branco, e não um preto. E como antes se baseou em *B*, dessa vez *A* infere que a única forma de alcançar a certeza seria recuperar esse atraso diante dos outros e concluir antes que *B* o faça. A única maneira de alcançar a certeza seria se apressar em dizer que é branco.

Momento de Concluir

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

Sair pela porta afirmando-se branco é um *ato* no qual o sujeito se joga “de cabeça” mesmo antes de sua certeza; um ato que ele não poderia fazer se não fosse de forma antecipada. É somente fora da sala que o sujeito consegue formular os passos pelos quais deduziu que é branco, isto é, *era preciso primeiro concluir para depois refletir* nesse *só-depois*, e então compreender. A tensão temporal disparada nesse jogo de olhares em que *o outro sabe sobre mim antes mesmo de mim* – sabe se sou branco ou preto antes que eu saiba – produz uma pressa que antecipa o ato de concluir, movimento de ruptura em que o tempo constrói um sujeito na medida em que as escansões fazem uma marca, reposicionam o sujeito na linguagem.

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

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

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

Quando essa formulação encontra a escola, pensamos que o tempo e a aposta quando abertos pelo professor ao aluno – numa oscilação entre ensinar *e* esperar – oferecem condições para que um trâmite pelo *tempo de compreender* possa acontecer.

Essa oscilação de passagem pode ser percebida em algumas expressões de diferentes professores que colhemos nas escolas com o trabalho do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura:

Às vezes sabe o que leu, outras vezes não.

Sabe e não sabe ler.

Conhece e não conhece as regras da escola.

Imagino como deve ser na sala de aula, a professora (titular) não deve suportar aquele tempo dele parado olhando para uma palavra sem dizer absolutamente nada

. . . Sem saber se ele lê ou não lê.

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

Propomos o termo *pressa-demorada* a esse jogo do tempo que temos nos referido, justamente porque não se trata da pressa do Outro social, da aceleração do contemporâneo, mas de uma *pressa* composta da intimidade da palavra oposta, *demorada*. Uma *pressa* necessária, importante, mas que precisa levar consigo a marca, a lembrança, de seu oposto, *demora*. Assim, o jogo paradoxal entre *pressa e demora* como constitutivo do tempo *de compreender* é traduzida por uma história contada da seguinte forma por Calvino:

Entre as virtudes de Chuang-Tsê estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tsê disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma casa com doze empregados. Passados cinco anos, não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”. disse Chuang-Tsê. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano, Chuang-Tsê pegou o pincel e num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito que já se viu (Calvino, 2010).

Se aproximarmos os três tempos enunciados por Lacan à fábula chinesa retomada por Calvino, talvez pudéssemos dizê-lo da seguinte forma: O *instante de ver*, no qual Chuang-Tsê rapidamente percebe-se capaz de desenhar o caranguejo, precede os dez anos que ele próprio pediu como *tempo de compreender*, e o rápido gesto que materializou a imagem perfeita de um caranguejo é o instantâneo do momento de concluir. A fábula parece ressaltar, de forma caricatural, que não existe medida razoável para a duração intermediária, e que esse tempo de fomento de uma criação, de uma assertiva sobre si, pode demandar um longo tempo silencioso, nem sempre visível. Essa demora “durante a qual o sujeito desprende-se das identificações, e apropria-se por sua conta e risco do saber inconsciente, não é, nem pode ser, referida à demanda apressada do Outro” (Kehl, 2009, p. 118).

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

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

Recolhemos das narrativas docentes muitas histórias sobre crianças que parecem estar aprendendo a ler ou a “juntar as letras”, mas, em seguida, esquecem tudo como num passe de mágica. Sabem e não sabem ao mesmo tempo. São, muitas vezes, narrativas angustiadas que rapidamente encontram uma solução – histórias que não tomam o *tempo* necessário para se debruçarem sobre o que poderia estar acontecendo, enredos que não abrem espaços para as paradas necessárias, para as idas e vindas indispensáveis a que uma nova posição frente ao problema possa advir. Histórias que se desvencilhando rápido da angústia encontram seu fecho nas sentenças: *devem ter um bloqueio, um problema orgânico para que não retenham*. Além do movimento paradoxal da criança no nível do sabe e não sabe ser muito difícil para o adulto que a acompanha, não raro o professor revela impaciência com esse momento em que a criança ainda anuncia que precisa de um tempo mais alargado para jogar com a língua, com a forma das letras, com as cores e os números, com os suportes para a escrita (folha, computador, areia, massa de modelar etc.).

Essa oscilação da criança, nesse momento de um inacabamento quanto a uma posição letrada, parece causar muita confusão na escola, tamanha é a demanda para que deem provas de habitar esse outro tempo que insiste – e persistirá – em pulsar de acordo com o Outro social. Pressa

que pode empurrar a docência para valorizar unicamente aquilo que se apresenta como cumprimento de uma demanda cognitiva dirigida à criança, aquilo que pode estar sob seu olhar, visível, a alfabetização em sua manifestação concreta de um bem-fazer com as letras.

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

A criança vai conquistando o mundo letrado num tempo que é muito singular para cada sujeito, conforme a pulsação do inconsciente freudiano, numa lógica que parece correlata ao tempo lógico enunciado por Lacan. A pergunta “*por onde* anda a cabeça do aluno?”, nesse tempo intermediário em que se entrega a seus devaneios, recuos, silêncios, talvez possa ser substituída por “*quando* anda?” num convite a pensar esse tempo invisível como importantíssimo na estruturação de um “eu letrado”. O tempo lógico faz recordar ao leitor de Freud que o sujeito da psicanálise não advém de um lugar, ou seja, de uma relação com o espaço, mas de um intervalo, isto é, de uma lógica temporal (Kehl, 2009), daí a dificuldade dos neurocientistas em localizar, no tecido cerebral, o inconsciente. Pois esse tempo mudo, anterior a alfabetização, transbordante de angústia e hesitações é fundamental para a construção da leitura e da escrita na criança.

As vivências do corpo nos jogos de borda, os rabiscos imaginários, as marcas deixadas nos objetos e os jogos com caixas-sucatas são experimentações como primeiros traços que representam um sujeito no mundo e, se assim reconhecidas pelo olhar do adulto, passam a se tornar plataformas de lançamento para a criança vir a habitar o mundo da leitura e da escrita.

Notas entre o Preto e o Branco, a Cor do Tempo

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

O percurso da vida, com suas idas e vindas em espiral divergente, com suas cores, sabores, saberes e dissabores, parece ter menos valor do que o ponto de chegada. Corre-se desenfreadamente na intenção de não perder nada e perde-se o essencial: o desfrute do próprio caminho. Difícil valorar o trajeto, o entremeio, os recuos, tão ocupados que todos estão com a face do tempo que atropela os tempos escolares, e com os diferentes modos de tentar medi-lo na esperança de estancá-lo.

A escola é cenário privilegiado para uma reflexão sobre o modo como constituímos-nos na linguagem, como a palavra passa a ganhar diferentes materialidades nesse percurso ao mundo letrado. É na escola, mas não somente nela, que a grafia das letras é apresentada, onde a palavra

escrita passa a percorrer um caminho sem volta, onde os textos e as histórias saltam da oralidade e passam a habitar outras materialidades. Toda essa passagem – momento em que a linguagem se revira – não é vivida na ausência de tensões, de oscilações e de percalços. Escutamos constantemente nas escolas: *o aluno não está alfabetizado*. Como se a passagem para o mundo letrado se desse de forma dicotômica, binária, e o aluno fosse classificado do lado do alfabetizado ou do lado do não alfabetizado, nada existindo entre esses polos. Propusemo-nos a desconstruir essa ideia fortemente enraizada na escola no sentido de darmos visibilidade a esse trânsito, convite a debruçar-se sobre um momento de passagem em que o aluno pode estar, ao mesmo tempo, alfabetizado e não alfabetizado. Lógica do “e”, e não do “ou”, como um terceiro termo entre os dois polos, a cor do tempo e suas nuances em destaque.

Ao darmos relevo e outro tom a esse tempo paradoxal, intermediário, propomos que, quando há um impasse na passagem da oralidade ao letramento, o que está em jogo é uma dificuldade da escola em oferecer condições de abrir esse *tempo de compreender* em que a criança possa ensaiar esse jogo com o outro, trâmite necessário para uma passagem ao *momento de concluir*, quando surge numa outra posição de enunciação. Pensamos que, quando a escola oportuniza essa *pressa-demorada* em reciprocidade – momento em que saber e não saber coexistem –, temos um ultrapassamento de uma lógica binária e a inclusão dessa posição ternária, deslocamento que oferece condições para que se opere uma travessia difícil e tensa no campo da palavra e da linguagem, rumo a uma posição letrada.

Referências

- Calvino, I. (2010). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Didier-Weill, A. (1997). *Os três tempos da lei: o mandamento siderante, a injunção do supereu, a invocação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freud, S. (1969a). Projeto para uma psicologia científica. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (pp. 303-314). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1895)
- Freud, S. (1969b). Psicopatologia da vida cotidiana. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (pp. 14-240). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1901)
- Freud, S. (1969c). As pulsões e seus destinos. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (pp. 137-166). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915)
- Freud, S. (1976a). Além do princípio do prazer. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (pp. 17-85). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)
- Freud, S. (1976b). Escritores criativos e devaneios. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (pp. 149-158). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908)
- Freud, S. (1976c). Uma nota sobre o bloco mágico. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (pp. 285-290). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925)
- Freud, S. (1987). Carta 52. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (pp. 254-259). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1896)
- Freud, S. (2010). *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM. (Trabalho original publicado em 1930)
- Huizinga, Johan (2000). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1938)

- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-59). Campinas: Mercado de Letras.
- Lacan, J. (1988) *O seminário, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Lacan, J. (1998) O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In J. Lacan, *Escritos* (pp. 197-228). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1945)
- Lajonquière, L. de. (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Lampert, L. (2013). *Conhecidos de vista: a cidade revelada através de olhares, janelas e fotografias*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- Lévy, P. (2011). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34.
- Müller, C., & Traversini, C. S. (2010). “Gosto de cruzar os braços”: as representações culturais construídas pelas crianças. In M. I. H Dalla zen & M. L. M. XAVIER (Orgs.) *Alfabetizar: fundamentos e práticas* (pp. 35-52). Porto Alegre: Mediação.
- Porge, E. (1998). *Psicanálise e tempo. O tempo lógico de Lacan*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Sobre o Autores

Cláudia Bechara Fröhlich

UFRGS – Faculdade de Educação
claudiafrohlich@hotmail.com

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em educação pela Faculdade de Educação da UFRGS e doutora em educação pela mesma instituição. Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC). Atualmente, é professora da área de Psicologia da Educação no Departamento de Estudos Básicos da UFRGS. Principais foco de interesse de estudo nas seguintes áreas: psicanálise, educação, formação profissional, transmissão, literatura.

Simone Moschen

UFRGS – Instituto de Psicologia
simoschen@gmail.com

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em educação pela Faculdade de Educação da UFRGS e doutora em educação pela mesma instituição. Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre e do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC). Atualmente, é professora associada da UFRGS, atuando no Pós-graduação em Psicanálise, Clínica e Cultura e no Pós-graduação em Educação. É bolsista produtividade do CNPq. Desenvolve estudos na área de psicanálise e educação com foco nos seguintes temas: metodologia da pesquisa em psicanálise, escrita, alteridade e transmissão.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 99

11 de setembro 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman, Universidad
de San Andrés, Argentina

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research y Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University