UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSITÉ PARIS VIII-VINCENNES-SAINT-DENIS
ECOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THÉORIES DU SENS

ANA CAROLINA BARROS SILVA

POR UMA UTOPIA PARA AS CRIANÇAS AFRICANAS:
A incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola

São Paulo/Paris
2019

ANA CAROLINA BARROS SILVA

**POR UMA UTOPIA PARA AS CRIANÇAS AFRICANAS:
A incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola**

Tese apresentada, no âmbito do Convênio Acadêmico Internacional para co-orientação de tese, à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e à Ecole Doctorale Pratique et Théories du Sens de l'Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis para a obtenção da dupla-titulação de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientadores:

Prof^ª. Livre-docente Claudia Rosa Riolfi (USP)

Prof. Titular Leandro de Lajonquière (Paris 8)

São Paulo/Paris
2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371
S586p

Silva, Ana Carolina Barros

Por uma utopia para as crianças africanas: a incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola / Ana Carolina Barros Silva; orientação Claudia Rosa Riolfi, Leandro de Lajonquière. São Paulo: s.n., 2019.
246 p. ils.; tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Ecole Doctorale Pratique et Théories du Sens de l'Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis

1. Sujeito 2. África 3. Desejo 4. Transmissão 5. Conhecimento I. Riolfi, Claudia Rosa, orient II. Lajonquière, Leandro de, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Crianças vendendo verduras na feira em Mossurize.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

À Maria Angela Santa Cruz (*in memorian*), que me ensinou a psicanálise na qual acredito.

À Vó Maria (*in memorian*) e à Tia Vilma (*in memorian*), que me ensinaram generosidade.

Aos meus pais e irmãos, que me ensinaram amor.

Aos professores brasileiros que ensinam todos os dias que vale a pena seguir sonhando.

Aos professores angolanos e moçambicanos que me ensinaram coragem e recomeços.

Às crianças africanas, por insistirem em sorrir e, assim, ensinarem o que é mais importante.

AGRADECIMENTOS

À Claudia Riolfi, por ter apostado na possibilidade dessa aventura desde o início, por ter sido paciente com minhas tentativas de escrever, leitora atenta do texto e sensível ao caminho que eu estava construindo.

A Leandro de Lajonquière, por ter acolhido esta proposta de trabalho e me acolhido na França, por ter sido gentil e crítico na leitura de tantas versões deste texto e por ter, com sua presença, me ajudado a encontrar algo do meu próprio estilo.

À Ana Costa, que, na ocasião do exame de qualificação, leu o meu relatório de forma generosa, me indicando possibilidades que contribuíram com o avanço da pesquisa.

A Valdir Barzotto, por ter me convidado para ir para Angola em 2014, quando eu ainda fazia mestrado e estava apenas começando meu caminho como pesquisadora, por ter, depois dessa experiência, apostado e confiado em mim tantas vezes para funções que iam desde a organização de eventos em Angola até as tratativas para assinatura de convênios internacionais.

À Neide Resende e Lucia Pessoa, por terem sido parceiras de viagem, trabalho e reflexão na primeira vez em que coloquei meus pés em solo angolano.

À Maria Angela Santa Cruz (*in memoriam*), por ter sido a principal incentivadora das minhas aventuras, além de mestra, supervisora, parceira de projetos e amiga do coração. Por ter me ensinado os limites da Psicanálise e sua potência, por ter dividido comigo, nas reflexões e na prática, o sonho de um país mais justo e igualitário, pelo qual ela trabalhou incessantemente até seus últimos dias.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), que me acompanharam em minha trajetória de formação desde minha entrada no mestrado em 2013.

À Universidade Katyavala Bwila, em especial ao Instituto Superior de Ciências da Educação da cidade do Sumbe. Aos seus coordenadores, professores e alunos, com quem pude ter longas e constantes trocas ao longo dos últimos anos.

Às freiras missionárias da congregação das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), por terem me acolhido em suas casas tantas vezes, em diferentes partes de Angola, durante os

últimos anos e, principalmente, por dedicarem suas vidas à tentativa de oferecer escolas dignas a tantas crianças angolanas.

Ao Centre Interdisciplinaire De Recherche Culture, Éducation, Formation, Travail (CIRCEFT) da Ecole Doctorale Pratique e Theorie du Sens da Université de Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis pela acolhida no universo acadêmico parisiense em tantos momentos deste percurso de pesquisa.

Aos amigos que tornaram minha estadia na França bem mais próxima do sentimento de lar ao dividirmos angústias, preocupações burocráticas e reflexões psicanalíticas em noites cinzentas e frias de inverno ou em piqueniques nos parques parisienses ou às margens do Sena no verão: Verônica, Marcos, Janaína, Fabiola, Taly, Marília, Giovanni, Israel e Luís Adriano.

À Missão de Dombe em Moçambique, especialmente ao Centro Infantil Chitaitai. A todas/os as/os missionárias/os que lá estão apoiando a reconstrução da comunidade devastada pelo ciclone Idai. Aos professores, pais e alunos que me acolheram com imensa generosidade.

Ao Projeto de Atenção à Infância, da Clínica Psicológica do Instituto SEDES Sapientiae, equipe sensível que me acompanhou desde o início desse percurso, ouvindo minhas reflexões, questionamentos e apoiando a continuidade deste trabalho.

À Roda Terapêutica Das Pretas que era, em 2015, um sonho distante e, no início de 2016, um pequeno projeto pessoal, mas logo em seguida, pela potência dos encontros e do compartilhamento das utopias, tornou-se uma realidade com impacto na vida de muitas mulheres negras e periféricas da cidade de São Paulo. Obrigada, pretas! Isso só foi possível graças ao trabalho, empenho e dedicação de tantas psicólogas negras que acreditaram, desde o começo, na potência da escuta e do cuidado em situações de sofrimento psíquico advindo do racismo.

Ao Laboratório de Pesquisa e Extensão Psicanálise, Sociedade e Política do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, coordenado pela Profa. Titular Miriam Debieux Rosa, quem me acolheu neste espaço tão potente de interlocução e aposta em uma psicanálise cada vez mais implicada politicamente.

À minha família que, mesmo estando em Cuiabá, se fez presente de tantas formas em minha caminhada ao ter sido apoio e sustentação sempre que precisei e oásis de amor e acolhimento no percurso (às vezes) árido da escrita.

A Tiaraju Pablo D’Andrea por tantas vezes que escutou com sensibilidade aos meus devaneios, que cedeu seu tempo e atenção com generosidade em longas conversas, no Brasil, na França ou em Angola, que fez companhia e parceria em certos sonhos demasiados distintos, por ter cantado Silvio Rodriguez, recitado Benedetti, pela gentileza de ter compartilhado em ato e exemplo de vida a possibilidade de uma coerência ética entre aquilo que se produz intelectualmente e o que se vive cotidianamente e, principalmente, por seguir contagiando a tantos outros com sua utopia poética e incansável de emancipação do povo brasileiro.

Aos amigos do coração, da universidade, da Psicanálise, da militância política e dos projetos compartilhados, que me ajudaram a renovar as esperanças em tantos momentos deste percurso. Sem amigos o trajeto é mais difícil e menos potente.

Aos muitos conhecidos e desconhecidos que atravessaram meu percurso em algum momento dessa caminhada por termos em comum a aposta na educação brasileira, a luta pela universidade pública e pela pesquisa nacional. Sabemos que atravessamos um momento em que reinam a ignorância e o ódio. Não há bons sonhos no coração daqueles que exaltam torturadores e ceifam futuros ao desinvestir a educação e abrir mão de nossa soberania. Eles são pequenos de alma. Eles passarão. Nós, passarinhos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro que possibilitou que esta pesquisa fosse realizada.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Carolina Barros Silva

Por uma utopia para as crianças africanas: A incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola.

Tese apresentada, no âmbito do Convênio Acadêmico Internacional para co-orientação de tese, à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e à Ecole Doctorale Pratique et Théories du Sens de l'Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis para a obtenção da dupla-titulação de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Prof^a. Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

Assinatura: _____

Prof. Titular Leandro de Lajonquière (orientador)
Université Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis

Assinatura: _____

Prof. Emérito Eric Plaisance
Faculté des Sciences Humaines et Sociales – Sorbonne / Université Paris V – René Descartes

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Ana Maria Medeiros da Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Assinatura: _____

Prof^a. Dra. Ilaria Pirone
Université Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis

Assinatura: _____

Prof. Dr. João Boaventura Ima Panzo
Escola Superior Pedagógica do Bengo

Assinatura: _____

Recepção das crianças na chegada da pesquisadora em Dombe, em Moçambique, local onde as famílias atingidas pelo ciclone Idai estavam acampadas.

Fonte: Acervo pessoal, maio 2019.

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu vou viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar.

(“Coração Civil”, de Milton Nascimento, no álbum *Caçador de mim*, de 1981)

RESUMO

Ter esperança é condição para ensinar. Trata-se de esperar sem expectativa, mas supondo que uma criança possa sempre aprender algo. Por parte do professor, é necessário, portanto, fazer uma aposta e sustentar esse lugar desejante que dá origem à transferência. Quando adultos podem sonhar um futuro para a criança, há efeitos e, por isso, ter, para elas, uma utopia, nos parece fundamental. Esta é a tese que buscamos defender ao longo do trabalho. Nossas reflexões nasceram a partir de experiências vivenciadas em escolas angolanas e moçambicanas, onde observamos tanto nas tentativas de aprender da criança quanto nas tentativas de ensinar dos professores traços que tendiam à repetição. Mais particularmente, investigamos a forma como não-ditos, enquanto significantes mudos que circulam na cultura, podem ser transmitidos via transferência estabelecida entre professores e alunos como saberes inconscientes que, ao não encontrarem espaço de simbolização, retornam em produções sintomáticas que podem marcar o percurso de uma criança para aprender a escrever. A análise privilegiou o exame de traços que parecem apontar para uma posição inconsciente do sujeito face ao desejo do Outro que, muitas vezes, emergiam como impasses na posição do sujeito frente ao conhecimento. Essas marcas inconscientes que insistem em se repetir no laço social produzem sintomas semelhantes, geração após geração, remetendo-nos à transmissão de não-ditos que corroboram a não simbolização e a cristalização de lugares imaginários para alunos e professores. Assim, o objeto sobre o qual nos debruçamos nesta investigação foram as maneiras pelas quais a posição do sujeito pode se relacionar com o lugar desse sujeito no desejo do Outro e incidir, como efeito, na relação da criança com o conhecimento.

Palavras-chave: Sujeito; África; Desejo; Transmissão; Conhecimento.

RESUMÉ

L'espoir est une condition pour enseigner. Il s'agit d'espérer sans expectation, mais tout en supposant qu'un enfant puisse toujours apprendre quelque chose. Du côté du professeur, il est donc nécessaire de faire un pari et de soutenir ce lieu désirant qui donne origine au transfert. Lorsque des adultes peuvent songer à un avenir pour l'enfant, cela produit des effets. Avoir, pour eux, une utopie, nous semble fondamental. C'est cette thèse que nous nous emploierons à défendre tout au long de cette étude. Notre réflexion est née à partir d'expériences vécues dans des écoles angolaises et mozambicaines où nous avons repéré certains traits tendant à se répéter, tout autant dans les tentatives d'apprentissage des enfants que dans celles d'enseigner des professeurs. Nous nous sommes centrés plus particulièrement sur la manière dont les non-dits, en tant que signifiants muets qui circulent dans la culture, peuvent être transmis, par le biais du transfert entre professeurs et élèves, comme des savoirs inconscients qui, ne rencontrant pas d'espace de symbolisation, reviennent comme des productions symptomatiques qui peuvent impacter le parcours d'un enfant pour apprendre à écrire. Notre analyse a privilégié l'examen de traits qui semblent pointer vers une position inconsciente du sujet face au désir de l'Autre et qui, souvent, émergeaient comme des impasses dans cette position du sujet. Ces marques inconscientes qui insistent à se répéter dans le lien social produisent des symptômes qui se ressemblent, génération après génération, renvoyant à la transmission de non-dits qui renforcent la non-symbolisation et l'inexistence de lieux imaginaires pour les élèves et les professeurs. De sorte que notre objet d'investigation s'est constitué des manières par lesquelles la position du sujet peut se mettre en rapport avec le lieu de ce sujet dans le désir de l'Autre et influencer, comme effet, sur le rapport de l'enfant aux savoirs scolaires.

Mots-clés: Sujet; Afrique; Désir; Transmission; Connaissance.

ABSTRACT

Having hope is a condition for teaching. It's about waiting without expectation, but assuming that a child can always learn something. Therefore, it is necessary, on the part of the teacher, to place a bet and sustain this desiring place that gives rise to the transference. When adults can dream a future for the child, there are effects. Having a utopia for them seems fundamental to us. This is the thesis we seek to defend throughout this work. Our reflections were born from experiences lived in Angolan and Mozambican schools, where we observed traits that tended to repeat, in the child's attempts to learn as well as in the teacher's attempts to teach. More particularly, we investigate how the unspoken, as significant mute elements circulating in culture, can be transmitted by the established transfer between teachers and students, in the form of an unconscious knowledge that, finding no room for symbolization, returns in symptomatic productions that can mark a child's learning path to writing. The analysis privileged the examination of traits that seem to point to an unconscious position of the subject in relation to the desire of the Other, that often emerged as deadlocks in the position of the subject and, consequently, in the face of knowledge. These unconscious marks that insist on repeating the social bond produce similar symptoms, generation after generation, sending us the transmission of the unspoken to support the non-symbolization and the crystallization of imaginary places for students and teachers. Thus, our object of investigation consisted of the ways in which the subject's position can relate to this subject's place in the Other's desire and consequently affect the child's relationship with knowledge.

Key-words: Subject; Africa; Desire; Transmission; Knowledge.

LISTA DE SIGLAS

CIRCEFT	Centre Interdisciplinaire De Recherche Culture, Éducation, Formation, Travail
CLEF-apsi	Clinique de l'éducation et de la formation - Approches psychanalytique, socio-clinique, institutionnelle
EFP	Escola de Lacan
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPFCL-Brasil	Associação dos Fóruns do Campo Lacaniano Brasil
FAPESP	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GEPPEP	Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise
IBEP	Inquérito sobre o bem-estar da população
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF-EPFCL	Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano
INE	Instituto Nacional de Estatística
LEPSI	Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância
MEC	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PAG	Plano de Acção do Governo
PCA	Partido Comunista de Angola

PIB	Produto Interno Bruto
PLUA – 1953	Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RSA	Relatório Social de Angola
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SBP	Sociedade Brasileira de Psicanálise
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Coleta de dados em Calulo, província do Kwanza-Sul, Angola	22
Figura 2 - Coleta de dados em Dombe, província de Manica, Moçambique	22
Figura 3 – Fita de Moebius	29
Figura 4 - Criança aguardando doação de alimentos, Moçambique.....	33
Figura 5 - Mãe e filho à espera de doações pós-ciclone Idai em Moçambique.	65
Figura 6 - Esquema L.....	76
Figura 7 - Mães e crianças ao receber cobertores em Moçambique.....	89
Figura 8 - Momento do recreio na escola da aldeia da Kitila, Angola.	124
Figura 9 - Escola primária Madre Maria Mazzarello, em Calulo.....	132
Figura 10 - Vista da região da escola em Cacuaco, zona periférica da grande Luanda.	134
Figura 11 - Avaliação diagnóstica feita pelos participantes da pesquisa.....	135
Figura 12 – Recorte da parte 2 da avaliação diagnóstica – Participante A.....	136
Figura 13 - Reprodução de um recorte de dado - Aline.....	138
Figura 14 - Reprodução de um recorte de dado – Ana Marta	139
Figura 15 - Reprodução de um recorte de dado - Beto	140
Figura 16 - Reprodução de um recorte de dado - Claudino	141
Figura 17 - Reprodução de um recorte de dado - Dalson	142
Figura 18 - Reprodução de um recorte de dado - Donato	143
Figura 19 - Reprodução de um recorte de dado – Fernando Isaac	144
Figura 20 - Reprodução de um recorte de dado - Gislene	145
Figura 21 - Reprodução de um recorte de dado - Guilherma.....	146
Figura 22 - Reprodução de um recorte de dado - Janaína.....	147
Figura 23 - Reprodução de um recorte de dado – José.....	148
Figura 24 - Reprodução de um recorte de dado - Lucimara	149
Figura 25 - Reprodução de um recorte de dado - Regina	150
Figura 26 - Reprodução de um recorte de dado – Vinicius.....	151
Figura 27 - Quadro proposto por Pommier (1993)	158
Figura 28 - Criança brinca com pedras em frente à escola, em Moçambique.	177
Figura 29 - Imagem do Centro Infantil Chitaitai encoberto pela água após o ciclone Idai. .	182
Figura 30 - Aquiles Joaquim salva crianças durante inundação causada pelo ciclone Idai..	183
Figura 31 - Barraca que serve de casa para famílias desalojadas pelo ciclone Idai	185
Figura 32 - Famílias formam fila para distribuição de doações.	185
Figura 33 - Crianças são levadas do assentamento temporário para a escola.	188
Figura 34 - Grafite em muro parisiense, com a frase do surrealista André Breton, que se tornou lema dos estudantes franceses durante os levantes ocorridos em maio de 1968.....	203
Figura 35 - Celebração de entrega dos certificados aos professores da Chitaitai, em Moçambique.....	204
Figura 36 - Mãe com bebê nas costas, em Moçambique.	220
Figura 37 - Pesquisadora em aldeia próxima de Calulo, na primeira viagem para Angola, em setembro de 2014.....	231

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	18
APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO.....	22
1. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR PRÓPRIO	33
1.1. Psicanálise implicada e perspectiva decolonial.....	35
1.2. Linguística e inconsciente	56
1.3. Prática pedagógica e sujeito	59
2. O SUJEITO E O OUTRO	65
2.1. A constituição do sujeito e o lugar do Outro.....	66
2.2. Transferência e Trabalho.....	78
3. SINTOMA, TRANSMISSÃO E DESEJO	89
3.1. Sintoma, não-ditos e a transmissão do saber inconsciente.....	92
3.2. O desejo e o Outro	99
3.3. A ética radical da escuta: uma direção.....	110
4. IMPASSES AO APRENDER: O SUJEITO CAPTURADO NA POSIÇÃO DE OBJETO DO OUTRO.....	124
4.1. O contorno histórico: marcas de memória, traços de uma herança.....	125
4.2. O sujeito, a escrita e o outro.....	131
4.3. “O que não cessa de não se escrever”: traços de repetição na escrita	152
4.4. O lugar do angolano no discurso do Outro	166
5. IMPASSES AO ENSINAR: DAS INCIDÊNCIAS DO DESEJO DO OUTRO NA POSIÇÃO DO SUJEITO (QUE NÃO É) SUPOSTO SABER.....	177
5.1. Primeiras cenas de uma escola moçambicana.....	182
5.2. “Bater para ensinar”: uma repetição sintomática	194
5.3. Utopia: um lugar para a irrupção do novo	200

6. DOS SILÊNCIOS NÃO DITOS AOS DIZERES QUE SE ESCUTA: DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS.....	204
6.1. Deslocamentos subjetivos e na escrita: um testemunho.....	207
6.2. Mudanças de casa e de vida: deslocamentos do impossível ao sonho	210
6.3. Depois de não restar nada, sobra tudo para reinventar: do não saber ao ensinar	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
EPÍLOGO	231
REFERÊNCIAS.....	234

PRÓLOGO

Caro/a leitor/a,

Um prólogo, na peça teatral, costuma ser aquela cena que antecede todas as outras e funciona como elemento elucidativo de toda a narrativa que está por vir. Não é comum em teses. Bem incomum, a propósito. Mas, ao que me parece, incomum não é um adjetivo necessariamente oposto ao que você pode esperar deste texto. Então, me permiti esse pequeno “desvio”.

Tem uma parte de escrever uma tese que tem a ver com se escrever. Uma cena que é anterior ao que se passará depois que se abrem as cortinas. E que, por isso mesmo, insiste em aparecer em todo o enredo, em cada fresta, das mais diversas formas. É essa primeira cena que irá, no desenrolar de tantas outras escritas, ganhar significado e significar as demais.

Algo de muito íntimo transparece nessas letras que vamos depositando no papel e isso faz com que, esse processo, muitas vezes, seja de inquietação e angústia. Ao mesmo tempo que permeado de muitas alegrias. Um sutil equilíbrio que se faz no (quase) exato limiar entre singular e comum. Parece um “tão meu” que só faz sentido porque é “tão outros”. Aparentes opostos que, ao se escreverem, viram notas em uma sinfonia que soa linear (mesmo com os cacos do caminho).

Ao começar a escrever a gente fica achando que vai ganhar alguma coisa que, de saída, já perdeu. Que vai chegar em um momento que, tenho a impressão, já não está lá. Que poderemos voltar para um mesmo lugar que, assim que topamos essa empreitada, já está diferente. Mas, mesmo assim, alguma coisa ainda se reconstrói nessa dança infinita e impossível das palavras e, no fim, resta ainda algum sentido. E, por isso, continuamos.

Se a pergunta que nos fazemos para por em andamento uma investigação como essa que você lerá, não é só para a tese, se não que – principalmente – para nós mesmos, temos aqui, nestas linhas que você lê, traços de vida. Gosto de pensar que isso de compartilhar esses traços é um ato de esperança. No fundo, uma aposta. Um voto de que isso de tão íntimo para “um” possa fazer ressonância, de alguma maneira, em alguns outros.

Eu falava de transmissão. Nas linhas anteriores e na pesquisa que antecede esta (meu mestrado). Me interessava, lá naquele momento, a transmissão do saber inconsciente. Acontece que, só depois, vi que não era só lá. Que algo insiste, retorna e a gente pode dar outras voltas com isso, fazer outras coisas: uma tese, por exemplo.

Fui me dando conta que sempre estive as voltas com os saberes que sabemos e que lá estão a despeito de alguém ter ensinado. De alguém suspeitar que tenha ensinado. Eu mesma aprendi, inclusive – em não poucos momentos - o oposto do que estavam pretendendo que eu soubesse. Em análise podemos nos deparar com isso: perceber que este estranho era muito familiar.

Escrever uma tese pode ter algo disso que tem também em uma análise: uma travessia. Nesta tese você vai encontrar as ressonâncias de significantes como: estranho, estrangeiro, distante, longe, separado. Assim como também vai se deparar com: familiar, íntimo, próximo, perto e junto. E foi mesmo assim, entre proximidades e distâncias, que escrevi uma tese.

Essa tese foi escrita em travessias. Na vida, na pesquisa, no texto. Entre mudanças e andanças, entre América do Sul, Europa e África, fui tentando escrever, em meio as contradições, algumas explicações e outros sem sentidos. O que você tem agora em mãos são as letras que brotaram destes tantos atravessamentos. Uma tentativa sincera de que algo aí se costure.

Como uma cena que antecede e que faz sentido só depois, te convido a reler este prólogo novamente, a posteriori. Depois, de novo, já será de outro jeito. Depois do fim, onde você encontrará, também lá, um outro começo. São os efeitos do percurso, do olhar que muda na caminhada, dos deslocamentos que causam um texto e uma vida.

Que essas muitas histórias que atravessaram a mim, possam, por meio destes escritos que aqui deixei, contar uma história também a você.

Boa leitura!

A autora

APRESENTAÇÃO

Crianças pulando o muro para acompanhar uma celebração religiosa em Mossurize/Moçambique.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A presente tese de doutorado é fruto de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Este trabalho se insere no bojo de um Acordo de Cooperação Internacional entre a Universidade de São Paulo (USP) e a *Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis*, com objetivo de alcançar dupla-titulação sob regime de cotutela (Professora Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi – USP – Universidade Piloto / Professor Titular Leandro de Lajonquiére – Paris 8 – Universidade Parceira). A tese em questão foi, portanto, acolhida por dois grupos de estudos, o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP-USP) e o Centre Interdisciplinaire De Recherche Culture, Éducation, Formation, Travail (CIRCEFT – Paris 8).

O Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo é coordenado pelos Professores Livre-Docentes Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto. O grupo tem como propósito a produção de conhecimento sobre leitura e escrita, preocupando-se com as questões de aprendizagem e tendo como foco a superação dos impasses que podem surgir no percurso de alguém ao tentar aprender a ler e a escrever. Na visão do grupo, o conhecimento está associado a uma preocupação e a uma implicação políticas, com a realização de reflexões que se sustentem na prática de ensino, gerando, assim, produtos de pesquisa, extensão e de cultura.

O Centre Interdisciplinaire De Recherche Culture, Éducation, Formation, Travail (CIRCEFT) da Ecole Doctorale Pratique e Theorie du Sens da Université de Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis e, mais especificamente, o subgrupo de trabalho Clinique de L'Éducation et de La Formation - Approches psychanalytique, socio-clinique, institutionnelle (CLEF-apsi), por sua vez, centra seus objetos e problemáticas de pesquisa nas mutações contemporâneas que afetam as construções subjetivas e identitárias, assim como os lugares sociais nos âmbitos socioeducativos, do cuidado e do ensino.

Além disso, cabe esclarecer que, na produção desta tese, as cooperações estabelecidas com as instituições angolanas e moçambicanas de ensino foram fundamentais. São elas: a Universidade Katyavala Bwila e as Escolas da Missão Salesiana, em Angola. E a Missão de Dombe e o Centro Infantil Chitaitai, em Moçambique.

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Coleta de dados em Calulo, província do Kwanza-Sul, Angola

Fonte: Acervo pessoal, 2009.

Figura 2 - Coleta de dados em Dombe, província de Manica, Moçambique.

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Ter esperança é condição para ensinar. Trata-se de esperar sem expectativa, mas supondo que uma criança possa sempre aprender algo. Por parte do professor, é necessário, portanto, fazer uma aposta e sustentar esse lugar desejante que dá origem à transferência. Adultos precisam sonhar um futuro para a criança e, por isso, ter, para elas, uma utopia, nos parece fundamental. É isto que buscamos defender ao longo deste trabalho.

Assim, consideramos que o investimento – ou a ausência dele – de desejo de um outro/professor, como representante do Outro/campo social, incide na posição do sujeito e, em consequência disso, na relação da criança com o conhecimento, podendo participar de construções, por parte da criança, de posições inconscientes e produções sintomáticas mais ou menos producentes no que tange ao âmbito daquilo que é valorizado no ambiente escolar. Consideramos, ainda, que o professor, como sujeito e como aquele que ensina, também sofre incidências do Outro em sua tomada de posição e, por isso, tomaremos essa relação de forma dialética, entendendo que ambos os lugares – de aprendiz e de professor – estão imersos em um determinado campo social.

Na mesma direção, o lugar do sujeito no desejo do Outro também carrega marcas do que circula na cultura na forma de não-ditos. Consequentemente, a tese desta tese é aquela segundo a qual *para que uma criança aprenda algo é necessário que um adulto dê a ela um lugar em sua utopia*. Nesse sentido, como desdobramento desta tese, defendemos que ao adulto também é necessário um lugar que o autorize e o legitime, ou seja, um lugar, em última instância, desde onde possa desejar.

Quando nos referimos à utopia, estamos apontando, no que tange à educação, para uma dimensão que, como se lê no excerto a seguir, já era qualificada por Sigmund Freud como sendo impossível:

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação... Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o bon mot que estabelecem três profissões impossíveis – educar, curar e governar –, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. (FREUD [1925] 1996, p. 307)

A utopia carrega, em essência, uma não possibilidade de realização imediata. Contudo, em nome de uma utopia, povos inteiros se colocam em movimento, abandonam a estagnação e passam a caminhar em direção ao que acreditam poder ser melhor do que aquilo que vivem em um determinado momento. A utopia é como um sonho e tem o poder de dar sentido àquilo que é de difícil nomeação. Sonhar uma utopia para si e para o outro cria no imaginário um horizonte, um futuro possível, um lugar para onde caminhar e, por isso, pode dar a uma criança um lugar para vir a ser. Nos casos em que essa utopia não existe, a impossibilidade de aprender e de ensinar não é uma consequência lógica obrigatória. É provável, no entanto, que, nessas situações, haja um tanto mais de trabalho psíquico – e não só – a ser feito pela criança e pelos professores.

Estamos assumindo, portanto, que o lugar de um sujeito no desejo do Outro incide em sua posição inconsciente e tem desdobramentos na relação dele com o conhecimento. Essa posição pode variar, desdobrando-se em várias nuances possíveis entre dois polos, os quais são, nomeadamente, a posição de objeto do desejo do Outro e a posição de sujeito do desejo. Em outras palavras, teríamos, por um lado, uma posição indiferenciada em relação ao desejo do Outro, que toma o desejo do Outro como o seu, sem qualquer distanciamento e, por outro, uma posição que, a partir do desejo do Outro, trabalha para elaborar no mundo um lugar próprio e singular para si, coerente com seu próprio desejo. Apostamos, com isso, que, ao se deslocar de uma posição onde só se pode responder ao desejo do Outro, o aluno e o professor podem, ao passarem a falar em nome próprio, conquistar para si um espaço em que seja possível estabelecer uma relação produtiva com o conhecimento.

Nossas reflexões nasceram a partir de experiências vivenciadas em escolas angolanas e moçambicanas, onde observamos tanto nas tentativas de aprender da criança quanto nas tentativas de ensinar dos professores traços que tendiam à repetição. Nesse sentido, estamos tomando nesta tese os impasses vividos pelas crianças em suas tentativas de aprender a escrever e as tentativas, por parte dos professores, de assumirem uma posição desde onde possam ensinar, como produções sintomáticas e, portanto, formações do inconsciente. Por conseguinte, consideramos que os sintomas se formam no interior do laço social e se referem também ao Outro, mais especificamente ao lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro.

A escolha pelo termo impasse não é aleatória. Dificuldades podem ser parte do percurso de qualquer criança que se arrisca a aprender, sendo esperadas e superadas com mais ou menos obstáculos; porém, quando elas demandam um trabalho maior e permanecem existindo por mais

tempo no caminho da criança, as denominamos como “impasses”, pois remete a uma situação ainda não decidida, logo indefinida e passível de deslocamentos e modificações.

Investigamos particularmente a forma como não-ditos, enquanto significantes mudos que circulam na cultura, podem ser transmitidos, via transferência estabelecida entre professores e alunos, como saberes inconscientes que, ao não encontrarem espaço de simbolização, retornam em produções sintomáticas que podem marcar o percurso de uma criança para aprender e de um professor para ensinar. A análise privilegiou, nesse aspecto, o exame de traços que parecem apontar para uma posição inconsciente do sujeito face ao desejo do Outro que, muitas vezes, emergiam como impasses na relação do sujeito com o conhecimento. Essas marcas inconscientes que insistem em se repetir no laço social produzem sintomas semelhantes, geração após geração, remetendo-nos à transmissão de não-ditos que corroboram a não simbolização e a cristalização de lugares imaginários para alunos e professores.

Em nosso percurso de coleta de dados, que ocorreu tanto em Angola quanto em Moçambique, vivemos um intenso processo de observação, participação e vivência que nos permitiu conhecer diversos cenários e províncias – algumas com mais e outras com menos condições materiais –, muitas escolas nos mais diferentes formatos, crianças de várias idades e em fases diversas do processo de escolarização e professores com níveis diferentes de formação.

Enquanto psicanalistas, chamaram a atenção os traços que, mesmo nas diferenças, se repetiam, como a repetição de certos silêncios. Aos poucos, percebemos que falar de momentos históricos traumáticos da vida do país permanece sendo muito difícil, pois estes seguem carregados de afetos que remetem a rupturas, misérias extremas, processos desumanos de opressão, deslocamentos forçados, lutos não simbolizados. Nesse sentido, discursos aparentemente silenciados continuam participando do campo simbólico de ambos os países, produzindo, por meio de não-ditos, geração após geração, marcas na relação do sujeito com o Outro.

O que não pode ser falado em Angola? O que Moçambique não pode dizer? Que silêncio é esse que, pelo sintoma das crianças, ganha corpo? Quais não-ditos dessa história não param de retornar? Quais marcas inconscientes carregariam esses povos? Seguindo a Psicanálise, queremos ouvir o sujeito do inconsciente. Se o sintoma é uma formação do inconsciente, seguimos em sua trilha.

Concordamos com Almeida (1998, p. 90) que “a aquisição do conhecimento, sustentada pelo desejo de saber, torna-se uma das significações fálicas possíveis, inscrita na ordem simbólica, dependendo da posição subjetiva da criança diante do desejo do Outro, representado, imaginária e simbolicamente, pela figura do professor”. Por isso, consideramos importante nos questionarmos sobre o lugar do sujeito no desejo daqueles que, na escola, funcionam como representantes do Outro, principalmente porque, ao chegarmos nas escolas em que a pesquisa foi realizada, os alunos com os quais trabalhamos eram muitas vezes apresentados como alunos que não aprendem.

As crianças que participaram da nossa pesquisa produziam repetidamente no ato de escrita um tipo de movimento que nos despertou a atenção desde o início do trabalho de coleta de dados. Quando precisavam copiar algo do quadro, o faziam sem demonstrar que compreendiam o que exatamente tinham que transcrever ou onde estava o início e o fim do que deveria ser copiado. Não parecia haver limites ou margens entre um exercício e outro, ou seja, não havia fronteiras entre o que já foi copiado (passado) e o que deveria ser (presente). A repetição desse fenômeno nos convocou a refletir sobre as bordas do corpo próprio, a alienação e a separação como operadores da constituição do sujeito (LACAN, [1964] 1998) e sobre os impasses do processo de se ver como um diferenciado do mundo externo, impasses esses que parecem complexos nesse contexto específico. Além disso, o impasse em questão também nos remete a uma tentativa de simbolização que não se completa. Os traços do passado, já escritos – na lousa, na vida e na cultura –, quando não podem encontrar simbolização possível, retornam repetidamente, uma repetição que não produz o novo e, portanto, obstaculiza o aprender, pois, para a Psicanálise, aquilo que é silenciado, que não pode ser simbolizado, transformado em palavras, retorna como produção sintomática.

Esses indícios que parecem “não cessar de não se escrever” (LACAN [1972-73] 1985, p. 127) saltam aos nossos olhos. O que tanto se repete? O que é isso que não para de voltar e está sempre emergindo nas frestas? Esse “colamento”, essa não dissociação/não separação, essa certa fixação em um lugar de não diferenciação, nos faz pensar na criança como aquela que porta o sintoma da estrutura familiar, aquela que denuncia pelo sintoma os não-ditos transmitidos inconscientemente.

De que lugar essas crianças são enxergadas pelos seus professores? Desde que lugar esses professores podem se endereçar a elas? Quem são esses alunos nos sonhos de seus professores? Como essas crianças são sonhadas? Existe, para elas, uma aposta de futuro? Que

margem seria possível, do lado da criança, no sentido de poder movimentar-se, alienando ou separando-se desse lugar no qual é colocada e esperada pelo Outro?

Impasses no percurso de aprendizagem sustentam-se, portanto, ao longo do tempo, em situações que implicam um trabalho psíquico maior por parte da criança, já que esta, ao lançar-se nas tentativas de aprender a ler e a escrever, está também tentando forjar no mundo um lugar para si a partir de um nome próprio e o faz a partir do lugar onde é colocada pelo discurso do Outro, atravessado, desse modo, pelo campo social. Esse Outro convoca a criança desde uma posição específica em seu desejo, que tanto pode dar a ela um espaço para dizer de si como também pode silenciar as emergências de sua própria subjetividade. Cabe nos questionar que lugar é esse dado a essas crianças, que efeitos ele pode ter em sua posição no laço social e, por fim, que incidências teria na relação delas com o conhecimento. Ademais, de que lugares os professores podem dispor na cultura para se endereçarem aos seus alunos e de que forma, desde essas posições, eles podem se autorizar a ocupar (ou não) a posição de quem ensina?

Entendendo que é este o tecido no qual esses sujeitos podem vir a se constituírem, parece importante explicitar nossa compreensão de que o discurso social e político pode produzir um desamparo discursivo (ROSA, 2016), que, por sua vez, tem efeitos para o trabalho empreendido pelo sujeito em sua empreitada de forjar para si um lugar no mundo, como os impasses para aprender e para ensinar.

Segundo Rosa (2016, p. 23-24), esse discurso “carregado de interesses e visando manter ou expandir seu poder, mascara-se de discurso do Outro (campo da linguagem) para captar o sujeito em suas malhas – seja na constituição subjetiva, seja nas circunstâncias de destituição subjetiva”. Para a autora, ainda caberia à Psicanálise, nessas situações, “incidir sobre o que escapa aos outros campos” (Ibid., p. 27), seja no campo social ou no político. À Psicanálise cabe, então, “investigar a dimensão inconsciente presente as práticas sociais” (Ibid., p. 27).

A clínica com crianças é exemplar para elucidar essa elaboração, pois os não-ditos familiares e o silenciamento dos pais são transmitidos para a criança que, com isso, faz sintomas e produz inibições. Nesta tese, estamos pensando o lugar da docência como prolongamento metafórico e metonímico do lugar dos pais. Dito de outra forma, o outro/professor pode encarnar o Outro e, assim, se coloca, tal como a família, em posição privilegiada na relação com a criança no que tange a sua constituição. Esses representantes do Outro (social), sejam pais ou professores, quando diante da impossibilidade de elaborarem seu próprio desejo, acabam por produzir uma repetição no discurso desse não-dito que, por sua vez, pode capturar

a criança, transformando esses enigmas em sintomas, inibições, angústias ou ainda no que estamos chamando de impasses.

Sendo assim, apostamos que, para uma criança avançar diante de seus impasses e prosseguir seu caminho de aprendizados, parece importante que ela seja convocada em um lugar – no caso, o desejo do Outro – que lhe possibilite a fabricação de sintomas que contribuam para que ela circule melhor socialmente e não os que inibem o mesmo processo. Nesse sentido, sinalizamos a importância de que essa criança possa ser afetada por algo da ordem do desejo do Outro, algo que incida em sua posição de sujeito na direção de uma tentativa de simbolização e de construção de um lugar próprio que permita o reconhecimento do desejo e o aprendizado.

Com base nessa afirmativa, trabalhamos com as seguintes hipóteses, que nortearam nosso percurso:

- a) A produção sintomática de uma criança, a posição inconsciente que ela ocupa, se desdobra a partir da configuração sintomática do seu entorno, ou como afirmou Lacan ([1969] 1983, p. 369): “O sintoma da criança se encontra na situação de responder por aquilo que há de sintomas na estrutura familiar”;
- b) A criança dá corpo ao objeto de desejo do Outro, ou seja, presentifica em si mesma aquilo que falta no Outro, de maneira que o lugar destinado à criança pelo Outro em seu desejo não é sem efeito no processo de constituição subjetiva, ou ainda, como disse Lacan ([1969] 1983, p. 369): “A criança realiza a presença do [...] objeto a da fantasia. Substituindo esse objeto, ela satura o modo de falta em que se especifica o desejo (da mãe) [...]. Ela aliena em si todo o acesso possível da mãe à sua própria verdade, dando-lhe corpo, existência e mesmo exigência de ser protegida”;
- c) O Outro ocupa um lugar constitutivo para o sujeito, pois não são instâncias tomadas separadamente; pelo contrário, topologicamente, a estrutura do sujeito, segundo Lacan ([1961-62]), é similar à Banda de Moebius¹ (Figura 3), que dispõe, na mesma superfície, a face interna e externa da fita. É o próprio desejo do Outro que pode tornar possível a emergência de um sujeito:

¹ A banda de Moebius ou Fita de Moebius é uma figura topológica que pode ser obtida a partir da junção das duas extremidades de uma faixa/fita antecedida por uma meia torção em uma dessas pontas.

Figura 3 – Fita de Moebius

Fonte: BBC Brasil (2018).²

- d) Há que se separar o que é da ordem da alienação estrutural para a constituição do sujeito e o que é alienação provocada como efeito de estratégias sociopolíticas, diferenciando, assim, aquilo que se refere ao desamparo primordial constituinte para o humano daquilo que é um desamparo social³ promovido de forma consciente;
- e) O sujeito pode deslocar-se e abandonar a fixação nessa posição de suplência do desejo do Outro desde que possa ser de fato escutado e, a partir disso, ter o seu dizer reconhecido em um movimento de restituição narcísica. Caso contrário, é possível que “diante do impacto traumatizante de uma consciência clara da impotência diante do Outro consistente e insistente em barrar qualquer acesso à condição de uma lógica fálica e desejanse, o sujeito cala-se” (ROSA, 2016, p. 43).

Nessa direção, pretendemos responder as seguintes questões: o lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro incide em sua relação com o conhecimento na escola tanto para quem pretende ensinar como para quem pretende aprender? Nesses casos, os impasses que o sujeito pode atravessar para aprender ou ensinar podem ser encarados como produções sintomáticas, desde seu lugar no laço social, ligadas a saberes não-ditos, transmitidos inconscientemente e repetidos através das gerações?

² Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45659225>>. Acesso em 9 set. 2019.

³ Em sua tese de livre-docência, Rosa (2016) retoma a importância de diferenciar o desamparo social do desamparo constitutivo, aproximando este último do conceito de trauma freudiano. Para tanto, a autora cita o conceito de “desamparo discursivo”, forjado por Pujó (2000), que, para ela, seria a “fragilização das estruturas discursivas que suportam o vínculo social [...] e resguardam o sujeito do real” (Ibid., p. 46-47).

Ao procurar respondê-las, temos como objetivos:

- a. Analisar os efeitos do lugar que o sujeito (aluno e professor) ocupa no desejo do Outro em sua relação com o conhecimento na escola;
- b. Discutir o caráter sintomático dos impasses no aprendizado – em especial da escrita – enquanto produções do sujeito ligadas a não-ditos transmitidos ao longo de gerações que corroboram no delineamento de lugares imaginários no campo social (para alunos e professores);
- c. Refletir acerca do lugar do professor no laço social e as incidências desta posição em suas tentativas de ensinar.

Para atingirmos os objetivos propostos nesta tese, partiremos de um lugar teórico específico sobre o qual entendemos serem importantes alguns esclarecimentos iniciais, pois, além de uma posição teórica psicanalítica, consideramos que, com a Psicanálise, assumimos também um posicionamento ético e político no que tange à análise da problemática apresentada neste trabalho.

Quanto à teoria psicanalítica, estamos apostando em uma leitura “implicada”. Cabe esclarecer que “psicanálise implicada” é um termo usado por Rosa (2015, p. 30) e, segundo a autora, trata-se da Psicanálise “constituída pela escuta dos sujeitos situados precariamente no campo social que permite teorizações sobre os modos como são capturados e enredados pela maquinaria do poder”. Essa posição nos afasta de uma prática psicanalítica não advertida do mundo, descolada de seu tempo e que, a nosso ver, está, de saída, na contramão dos pressupostos básicos da ética no exercício da Psicanálise.

Ainda na trilha da Psicanálise implicada, fazemos uma aproximação com as teorias decoloniais. Entendemos que a perspectiva decolonial, desde a sua emergência nos países latino-americanos e africanos, ditos periféricos, vem convocando os mais diversos campos de conhecimento a se interrogarem a respeito de suas produções e proposições, principalmente no que se refere aos tipos de conhecimentos que são considerados suficientemente legítimos e prestigiados na construção de um trabalho acadêmico. Assim, enquanto psicanalistas brasileiras atravessadas pelo ensino lacaniano e fazendo pesquisa na academia brasileira e francesa, tendo construído ao longo dos últimos anos um percurso de investigação em dois países africanos, pensamos ser importante nos aproximarmos do tensionamento que emerge da tentativa de articulação entre Psicanálise e teoria decolonial para problematizarmos limites e contradições, bem como nos posicionarmos em relação a eles.

Na mesma direção, nos aproximamos de leituras pedagógicas e linguísticas que possam considerar o sujeito – e não o obliterar –, advertindo-se da hipótese freudiana do inconsciente, sem solapá-la. Em relação à Linguística, isso significa que nos afastamos daquelas vertentes que desconsideram as contribuições psicanalíticas e se atêm a uma ideia de todo, de saber completo, de integridade de uma língua que pode ser retirada do mundo para ser analisada como um objeto a ser adquirido pelo ser humano.

Quando a Psicanálise encontra a Linguística, é produzido nesta última um furo irreparável, o furo do sujeito, da sustentação da hipótese de que há inconsciente, de que não sabemos tudo de nós mesmos, de que falamos/escrevemos aquilo que planejamos e algo a mais, além do que se poderia prever. É nesse encontro, ciente da falta e da possível emergência do sujeito na escrita durante o processo de aprendizagem, que nos posicionamos nas leituras que fazemos da Linguística.

No que se refere ao campo pedagógico, nos distanciamos de um raciocínio causalista ou que busca encontrar um culpado para um determinado problema. Por isso, este trabalho, que também se insere no campo da Educação, toma distância de proposições ligadas ao que se costumou denominar “criança-problema”, perspectivas pedagógicas que, em síntese, por diversos fatores, acabam por delegar à criança o motivo do chamado “fracasso escolar”.

Há, nesse sentido, uma dinâmica de localização do problema, de descoberta da causa, da etiologia de uma determinada dificuldade, em que é criada, concomitantemente com a forma de diagnosticar, uma forma de tratar. Em ambos os processos, não parecemos sair da superfície, do modo de olhar como se tudo se passasse dentro de um laboratório e não no mundo, na vida das pessoas, com todas as suas complexidades e contraditoriedades, com tudo aquilo que nos escapa a nomeação, a mensuração, a predição. Parece-nos que isso ocorre porque não se focaliza justamente o sujeito como a Psicanálise o entende, isto é, dividido, inapreensível em seu todo, incompleto e irremediavelmente faltante. Por isso, desdobraremos, no primeiro capítulo desta tese, todas essas reflexões.

No segundo capítulo, discorreremos sobre conceitos fundamentais para a sustentação desta tese, quais sejam: sujeito, Outro e transferência. Nosso objetivo é que, por meio deste capítulo, possamos compreender a ideia de constituição de sujeito para a teoria psicanalítica lacaniana, bem como o lugar fundante do Outro nesse processo. Ademais, iremos buscar compreender a relação entre professores e alunos por meio do conceito de transferência.

No terceiro capítulo, pretendemos discutir o conceito psicanalítico de sintoma e, a partir deste, refletir sobre os impasses vivenciados pelos alunos e pelos professores nas escolas angolanas e moçambicanas. Relacionaremos, então, a ideia de sintoma a outro conceito psicanalítico: a transmissão, parte em que trataremos do saber inconsciente e da transmissão de não-ditos entre gerações. Nesse mesmo capítulo abordaremos o conceito de desejo – como desejo do Outro –, articulando-o ao ato de ensinar e de aprender. Por fim, apontaremos uma direção para intervenções em situações como as que encontramos em Angola e Moçambique.

No quarto capítulo, refletiremos sobre a posição do aluno no que diz respeito ao ato de aprender. Vamos recorrer à ideia de que o desejo do Outro incide na relação da criança com o conhecimento na escola e discutir sobre o lugar que esse aluno pode ocupar no desejo de seu professor – representante do Outro –, utilizando os conceitos de alienação e separação, da teoria lacaniana. Analisaremos a produção escrita de alguns alunos como indícios dessa posição inconsciente em sua relação com o Outro. Em seguida, tomaremos textos oficiais de diversos períodos da história de Angola em uma tentativa de apontar que lugares são produzidos para os cidadãos angolanos desde os documentos legislativos.

No capítulo cinco, nos concentraremos na posição do professor ao ensinar. Para isso, faremos uso da perspectiva psicanalítica, valendo-se ideia de que ensinar seria um ato de esperança ao supor que a criança possa vir a aprender algo. Além disso, trataremos da suposição de saber e da transferência de trabalho como condições para o ensino, buscando refletir sobre os efeitos da ausência dessas condições. Por fim, trataremos de traçar um paralelo entre a ideia de utopia e as condições para que um sujeito venha a ocupar uma posição que o possibilite aprender e ensinar.

No último capítulo, retomaremos nossa proposição para intervenções nas situações observadas e, a partir dela, desdobraremos a análise de três cenas em que subjaz o deslocamento da posição do sujeito no desejo do Outro via transferência.

1. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR PRÓPRIO

Figura 4 - Criança aguardando doação de alimentos em Moçambique.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

“Deve renunciar à prática da psicanálise todo analista que não conseguir
alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época”.
(LACAN, 1998, p. 321)

Construir um lugar próprio desde onde se possa olhar o mundo e analisar os fenômenos que nos cercam nos parece um processo de intenso trabalho intelectual e psíquico, em que o lugar de um autor⁴ é aquele no qual existe a possibilidade de agenciar aproximações e distanciamentos em relação a outros olhares já existentes. Poder separar-se daqueles que os antecedem – o que não significa, de nenhuma forma, desconsiderá-los – é fundamental para aquele que se propõe a produzir conhecimento e a transmiti-lo, esteja esse sujeito aprendendo a ler ou escrevendo uma Tese de Doutorado. Por esse motivo, gostaríamos, neste capítulo, de situar o olhar do leitor em relação à perspectiva que guia este trabalho.

Conforme anunciamos na introdução desta tese, o lugar desde o qual escrevemos este texto está atravessado pela seguinte afirmativa: há sujeito do inconsciente. Dando consequência a essa pressuposição psicanalítica, partimos da hipótese de que há uma impossibilidade estrutural em tudo saber, mensurar, calcular, projetar, prever. Como consequência disso, a existência do sujeito do inconsciente cria um ponto inacessível ao próprio sujeito. Esse descompasso entre o sujeito e ele mesmo é causado por um fato que Lacan ([1973] 1985, p. 22) pôde bem dizer: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

Ao adentrar o universo simbólico, o sujeito será irremediavelmente marcado com uma falta impossível de ser preenchida ao entrar na linguagem. Ao se lançar na aventura de falar, sempre irá dizer a mais, a menos, mal dizer, não dizer bem exatamente o que deveria ter dito, pois sempre irá faltar algo. Não há palavra para tudo nem tudo poderá ser nomeado.

Na sua relação com o Outro, o sujeito se constitui como estruturalmente faltante, de modo que sujeito e Outro existem nesse processo dialético. Essa constatação psicanalítica é de muita importância para esta tese e para o posicionamento que pretendemos defender, uma vez que, ao apostarmos nesse pressuposto, nos afastamos, com efeito, de vertentes teóricas que não consideram o sujeito, o Outro ou a relação necessária e fundante que existe entre eles. Por esse motivo, nos distanciamos de algumas perspectivas da Linguística, das práticas pedagógicas e também da própria Psicanálise.

Para detalharmos melhor cada uma delas, este capítulo se divide em três tópicos. No primeiro deles procuramos destacar nosso posicionamento dentro da própria Psicanálise e aproximá-lo da perspectiva proposta pelas teorias decoloniais. No segundo, pretendemos

⁴ Possenti (2002, p. 105) “propõe que a noção de autoria seja redefinida de modo a dar conta de efeitos de sentido em textos que não são parte de obras nem de discursividades. Os indícios a serem levados em conta para tal atributo seriam “dar voz ao outro” e “manter distância”, duas categorias discursivas. A tese é que a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”.

elucidar a forma como nos aproximamos da Linguística desde uma perspectiva psicanalítica e, no terceiro tópico, iremos explicitar nossa visão do campo pedagógico a partir de ponto de vista que considera o sujeito do inconsciente.

1.1. Psicanálise implicada e perspectiva decolonial

Estamos usando o termo Psicanálise “implicada” (ROSA, 2016), mesmo que, para nós, por vezes, possa parecer uma redundância, já que defendemos que uma psicanálise não implicada, não advertida do mundo, descolada de seu tempo, está, de saída, na contramão dos pressupostos básicos pensados por seu criador, Sigmund Freud. Ainda assim, a escolha pelo termo se deve à compreensão de que, em alguns momentos, precisamos reforçar o que pode nos parecer óbvio.

Em relação à Psicanálise, estamos nos distanciando de qualquer leitura que pressupõe sujeito e campo social como duas instâncias isoladas, ou seja, que um sujeito pode ser tomado “fora do mundo”, como uma experiência química manipulada dentro de um tubo de ensaio e controlada em laboratório. Segundo esse modo de pensar, “sujeito” e “campo social” seriam categorias pertencentes a polos distintos, separados e entendidos conforme pressupostos específicos de seus campos epistemológicos. Luciano Elia, em conferência proferida em 2005, descreve como funciona esse modo de pensar:

Uma das possibilidades de se pensarem as relações entre a Psicanálise e o campo social, que chamaremos de trivial, é aquela que supõe esses dois campos como topologicamente separados, e conceitualmente heterogêneos. De um lado, teríamos o campo do sujeito, entendido como uma entidade psicológica, com suas características, leis de funcionamento (inconsciente, por exemplo), modos de constituição, de relação com outros elementos (os objetos, por exemplo), enfim, com as propriedades que a Ciência que dele se ocupa define. Nesta perspectiva, o sujeito seria um recorte no interior de um modo de pensamento definido como individualismo. Seria também um objeto no sentido estritamente científico do termo, e sua consideração seria a tarefa de uma determinada ciência, a Psicanálise, no caso. De outro lado, teríamos o campo social, plurívoco quanto às diferentes teorias e saberes que o atravessam, mas concebido, nesta perspectiva metodológica, como um campo regido pelas leis do coletivo, sejam elas estruturalistas, positivistas, marxistas ou funcionalistas. Neste campo, não se trataria do indivíduo, seja ele tomado em sua dimensão consciente ou inconsciente, empírica ou racionalista, substancial ou simbólica. A Psicanálise, nesta démarche incluída no campo maior das psicologias, estaria estabelecida e suficientemente distinta da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política.

Ainda seguindo esta lógica, esta forma metodológica de pensar, a psicanálise poderia fazer incursões no campo social, como aquelas, supostas e famosas, que Freud teria feito no campo antropológico (*Totem e tabu*, *Mal-estar na civilização*), sociológico (*Psicologia das massas e análise do eu*) e das religiões (*O futuro de uma ilusão*). Quando socialmente interessada, a Psicanálise proporia formas de tornar inteligíveis, à luz de seus conceitos, determinados fenômenos ou recortes sócio-antropológicos. A dimensão social do saber e da prática psicanalíticas seriam, assim, definidos como extensões de seu campo, ampliações de seu universo conceitual, e até mesmo conexões com outros campos. O sujeito, estritamente falando o objeto, por excelência, da Psicanálise, poderia ser extremamente enriquecido com tais acréscimos, mas, a rigor, deles não necessitaria, metodologicamente falando, para ser pensado, e para que a Psicanálise sobre ele pudesse operar. (Ibid., p. 2-3)

A perspectiva que defenderemos aqui é distinta, neste aspecto sujeito/social, desta apresentada pela crítica de Elia (2005). Entendemos que o inconsciente, tal qual pensado por Freud, inclui, em sua concepção, o social. Por isso, na lógica do pensamento psicanalítico, a hipótese que separa o sujeito e o campo social, a nosso ver, não se sustenta, como o próprio Freud afirma em seu texto clássico acerca desta questão:

Na vida anímica do indivíduo, o outro conta com total regularidade, como modelo, como objeto, como auxiliar e como inimigo, e por isso, desde o próprio começo, a psicologia individual é simultaneamente psicologia social neste sentido mais lato, mas inteiramente legítimo. (FREUD [1921] 1996, p. 67)

Em *Psicologia das massas e análise do eu*, texto freudiano de onde retiramos o excerto acima, o autor irá se debruçar sobre estudos de Le Bon e McDougall para melhor compreender o funcionamento psicológico das massas. Jacques Lacan, lendo Freud, faz duras críticas ao conceito de massa como formulado pelos antecessores de Sigmund Freud; no entanto, extrai desse raciocínio a temática da identificação. Em seus escritos, Jacques Lacan publica um artigo denominado "De nossos antecedentes", no qual expõe seu entendimento acerca do texto freudiano. Ele afirma que:

Nada há nisso que não se justifique pela tentativa de prevenir os mal-entendidos decorrentes da ideia de que haveria no sujeito seja lá o que for que corresponda a um aparelho – ou, como dizem em outros lugares, a uma função própria – do real. Ora, é a essa miragem que se consagra, na época atual, uma teoria do *eu* que, por se apoiar no reingresso que Freud assegura a essa instância em *Análise do eu e psicologia das massas*, comete um erro, já que não há nesse artigo outra coisa senão a teoria da identificação. (LACAN [1966] 1998, p. 72-73)

Jacques Lacan toma esse texto como uma bússola importante para o que viria a ser, mais tarde, sua teoria do sujeito, uma vez que, a partir desse artigo de Freud, Lacan localiza o que ele chamaria de traço unário, o traço que antecede o sujeito. Segundo Maya (2016, p. 186):

É a expressão "traço único" que Lacan se prende para desenvolver a teoria, não apenas da identificação, mas também do sujeito. Esse assunto é a base para continuar o que segue no texto de Freud e que ele chama *enamoramento e hipnose*, no qual mais claramente se vê a relação entre o que se passa no indivíduo e o que se passa na massa, sem confundir um com a outra.

Na leitura que Lacan fará posteriormente, o texto freudiano que analisa o fenômeno das massas trata do que ele desenvolverá enquanto uma teoria da identificação, que irá se constituir como a base teórica para a conceituação lacaniana de sujeito. Ao seguir o raciocínio lacaniano em seu retorno a Freud, percebemos que “ali, onde Freud fala de massa, Lacan fala de linguagem e de discurso, que seria o que vincula o sujeito ao outro” (Ibid., p. 186). O sujeito se constitui, então, na sua relação com o Outro, tesouro dos significantes, ou seja, com o campo social encarnado ou representado pelo pequeno outro, em que sujeito e Outro não são instâncias que preexistem. É essa compreensão que dá consequência ao próprio pensamento lacaniano, que articula os dois conceitos – sujeito e Outro – de um modo que nos parece insustentável qualquer raciocínio analítico que tome ambos como entidades analisáveis separadamente:

Por isso, embora pareçam homólogos, a intervenção da Psicanálise se dá no individual por efeito do coletivo, que chega por a língua, tomada e transmitida pelas primeiras pessoas com quem se põe em contato a criança, imersa, desde o início, no banho da linguagem, em sua estrutura, e não do geral, que seria a massa; daí que, ao se intervir no individual, toma-se o coletivo também, dado que o traço vem do Outro, dando como resultado um sujeito que não é sem Outro, isto é, de um mais outro articulados. (Ibid., p. 187)

Nesse sentido, compreendemos, junto com Lacan, que a Psicanálise se ocupa do social ao ocupar-se do sujeito, pois entendemos que não há sujeito sem Outro; não há sujeito fora do campo da linguagem que é, para o pensamento lacaniano, a dobradiça entre sujeito e Outro. Nesse sentido, a lógica do raciocínio que sustenta a teoria do sujeito lacaniano estaria completamente desmembrada se, como dizíamos no início, isolarmos o sujeito em um tubo de ensaio, fora do mundo.

É fundamental adicionarmos a essa reflexão que, quando aludimos a não separação entre sujeito e social, tampouco estamos nos referindo a uma interação entre eles – como propuseram

as teorias interacionistas ou sociointeracionistas⁵ –, já que a interação também pressupõe dois entes distintos que se relacionariam entre si, isto é, o sujeito que interage com o campo social. Cabe esclarecer, portanto, que estamos tratando de um processo de constituição mútua e não de dois entes em relação. Mais ainda, é importante termos em mente a particularidade desse processo constitutivo, qual seja, uma marca de não-simbolização ou do que a teoria lacaniana denominaria de real:

Na tessitura social em que o sujeito se constitui e se insere, é sempre no ponto do rasgão, da fenda, do hiato que o sujeito se situa. [...] Assim, o lugar do sujeito no social é o lugar do real. O sujeito é o real da ordem social. Impossível de nomear, o real em que o sujeito se constitui também é impossível de educar, governar e analisar. Vê-se que tais impossibilidades, registráveis em toda sociedade humana, são as impossibilidades decorrentes do estatuto do sujeito como o real que habita a malha social. Não existe nenhuma oposição, antinomia ou dissociação entre o sujeito e o social. Existe, sim, descontinuidade, desarmonia, desnível. Mas esses são os nomes do próprio sujeito, e, assim, não podem ser aplicados à relação que o sujeito manteria com a ordem social. O sujeito é, por assim dizer, a descontinuidade estruturalmente constitutiva da ordem social, pelo fato de que esta ordem diz respeito unicamente a seres falantes. (ELIA, 2005, p. 5)

Temos, nessa concepção, que a estrutura e a historicidade estão imbricadas. Para Sidi Askofaré (2009), o próprio Jacques Lacan contesta, com sua teoria, a ideia de não-historicidade do sujeito defendida pelas vertentes da Psicologia do Eu (ou do Ego)⁶. Esse entrelaçamento entre a estrutura e a história dá a ver o laço social, o discurso por meio do qual o sujeito é marcado pela impossibilidade de total completude, em que é justamente essa falta estrutural que lança o sujeito na cultura e no laço social. Essa falta é da ordem de uma representação impossível, de algo que “não cessa de não se escrever” (LACAN [1975] 2007, página) e, por isso, está sempre imersa em tentativas simbólicas e reiteradas de significação.

Não se trata também de nomear este trabalho como “Psicanálise aplicada” ao social, ou mesmo “intervenção psicanalítica” no campo social, ideias que pressupõem uma separação entre os dois campos e o uso de um deles para analisar o outro.

Essa discussão sobre Psicanálise e sociedade nos remete a outro debate bastante importante na contemporaneidade: a suposta aproximação entre Psicanálise e política. É

⁵ Nas teorias psicológicas do desenvolvimento, o principal autor da vertente interacionista é o suíço Jean Piaget (1896-1980) e da sociointeracionista é o russo Lev Vygotsky (1896-1934). As teorias interacionistas, de forma geral, pressupõem uma relação de interação entre organismo e meio para explicar a aquisição de conhecimento.

⁶ Vertente teórica desenvolvida, inicialmente, por Anna Freud.

suposta, pois, mais uma vez, estamos frente a uma possibilidade de leitura da teoria psicanalítica que entende os dois campos de formas inarticuláveis, ou, ainda, que pressupõe uma neutralidade ético-política do psicanalista tanto em sua prática clínica quanto em sua análise do mundo – como em uma pesquisa como esta –, pressuposto no qual não apostamos aqui. Consideramos importante nos posicionarmos em relação a esse debate, já que, no decorrer deste trabalho, faremos análises psicanalíticas que também explicitam um posicionamento que implica um lugar teórico não dissociado de um posicionamento ético-político pela via da própria Psicanálise.

Mencionamos anteriormente a expressão “tubo de ensaio” e a retomamos aqui, uma vez que nos parece uma metáfora que pode nos ajudar a entender o debate em questão. Acreditamos que, à medida que a Psicanálise pode compreender sua afinidade com o campo da política, estamos nos afastando da ideia de uma teoria psicanalítica praticável no tubo de ensaio. Em outras palavras, nos distanciamos da ideia de ciência ou de produção de conhecimento teórico que funciona sob certas condições de “temperatura e pressão” que não são aquelas encontradas no “mundo real”, ou, em termos lacanianos, da ciência que não pode incluir o sujeito.

Que o psicanalista esteja à altura da subjetividade de seu tempo, de acordo com a epígrafe lacaniana deste capítulo, é condição para que ele exerça eticamente a Psicanálise. Talvez, em nosso tempo, essa prerrogativa implique não nos retirarmos do campo político e não nos enclausurarmos em nossos consultórios e ignorarmos o tempo em que vivemos. Nesse sentido, defendemos que, seguindo a trilha deixada por Lacan, é importante que possamos aprofundar nossas investigações e discussões acerca da aproximação entre Psicanálise e política, pois trata-se, independentemente de nosso campo de atuação, de uma responsabilidade ética.

Primeiramente, há que se esclarecer que esses entrelaçamentos possíveis entre política e Psicanálise são campos de profundos embates e debates, a começar pela concepção de política a ser considerada e pela perspectiva política da qual se deseja aproximar. Sabemos que, na própria história da Psicanálise, tivemos importantes analistas que se posicionaram politicamente – e publicamente inclusive – tanto no campo do que se convencionou denominar de esquerda quanto no campo da direita política, ou seja, podemos afirmar que, historicamente, a Psicanálise já esteve alinhada às perspectivas marxistas, socialistas ou de cunho crítico, assim como também já se aproximou do pensamento conservador e das teorias neoliberais. Sendo assim, nos parece fundamental circunscrever que aqui detalharemos a linha teórica da qual nos

aproximamos e, para tanto, faremos um breve panorama histórico da formação dessa vertente de pensamento dentro da Psicanálise.

Sigmund Freud deu importantes passos na direção de aproximar a Psicanálise de uma visão progressista ao propor em Viena atendimentos gratuitos em policlínicas públicas para pessoas que não poderiam pagar. Essa proposta foi lançada pela primeira vez em 1918, no pronunciamento feito pelo autor no Quinto Congresso Psicanalítico Internacional, em Budapeste. Nessa ocasião, ele é enfático e incisivo em sua análise:

Vamos presumir que, por meio de algum tipo de organização, consigamos aumentar os nossos números em medida suficiente para tratar uma considerável massa da população. Por outro lado, é possível prever que, mais cedo ou mais tarde, a consciência da sociedade despertará, e lembrar-se-á de que o pobre tem exatamente tanto direito a uma assistência à sua mente, quando o tem, agora, à ajuda oferecida pela cirurgia, e de que as neuroses ameaçam a saúde pública não menos do que a tuberculose [...]. Quando isto acontecer, haverá instituições ou clínicas de pacientes externos, para as quais serão designados médicos analiticamente preparados [...]. Tais tratamentos serão gratuitos. Pode ser que passe um longo tempo antes que o Estado chegue a compreender como são urgentes esses deveres [...]. Defrontar-nos-emos, então, com a tarefa de adaptar a nossa técnica às novas condições. [...]. É muito provável, também, que a aplicação em larga escala da nossa terapia nos force a fundir o ouro puro da análise livre com o cobre da sugestão direta [...]. No entanto, qualquer que seja a forma que essa psicoterapia para o povo possa assumir, quaisquer que sejam os elementos dos quais se componha, os seus ingredientes mais efetivos e mais importantes continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa. (FREUD [1918] 1980, p. 210-211)

Logo depois, em 1922, Freud apoiou, inclusive financeiramente, o projeto de criação de uma policlínica psicanalítica gratuita, liderada por membros da Sociedade Psicanalítica de Viena, que foi denominada como “Centro Ambulatório de Viena”. Nessa época, a cidade de Viena estava devastada pelos efeitos da guerra e, por isso, estavam em curso iniciativas de reconstrução em todo país. O movimento iniciado pelos psicanalistas vienenses em favor da saúde pública se somou às empreitadas do Partido Social Democrata nesse processo de restauração. Além disso, esse modelo de policlínica psicanalítica gratuita se espalhou pela Europa no período entre guerras (DANTO, 2005).⁷

⁷ No momento em que finalizo a escrita desta tese, Elizabeth Ann Danto chega ao Brasil para um ciclo de conferências com o objetivo de lançar a tradução de seu livro *As clínicas públicas de Freud: Psicanálise e justiça social*, resultado de sua longa investigação historiográfica que recupera o compromisso social e político do início da psicanálise, com Sigmund Freud e seus parceiros de trabalho. O livro de Danto recebeu o prêmio Goethe e relata, em detalhes, as experiências das clínicas públicas na época de Freud.

De 1922 a 1930, o psicanalista Willhelm Reich (1897–1957) trabalhou na policlínica de Viena e foi uma figura importante para o início das discussões advindas desse encontro entre Psicanálise e política. Em 1930, Reich foi o responsável por coordenar o grupo de psicanalistas que estabeleceram institucionalmente as primeiras regras técnicas para a Psicanálise, o Comitê de Técnica da Sociedade Psicanalítica de Viena. Reich apontava para a ideia de que a Psicanálise tinha uma prática de grande alcance político e que através da teoria psicanalítica era possível pensar em fenômenos emblemáticos, como o fascismo. Nesse sentido, o psicanalista se interessou pelo o que seria uma tendência humana: a recusa do prazer, tendência essa que poderia ser facilmente cooptada por discursos totalitários que podem favorecer o recalque, processo que serviria para empobrecer a vida do sujeito e aproximá-lo de uma posição mais passiva, facilitando o processo de dominação.

Willhelm Reich é, porém, uma personagem controversa da história da Psicanálise, tendo provocado atritos e divergências com seus pontos de vista e, ainda, inaugurado esse caminho de articulações possíveis entre o campo político e a teoria psicanalítica. Posteriormente, Reich deixou a Psicanálise e criou sua própria teoria. Ele foi considerado demasiadamente psicanalista para ser comunista – foi expulso do Partido Comunista em razão da sua prática clínica – e demasiadamente comunista para ser psicanalista – por ser filiado ao partido, os psicanalistas da Sociedade Psicanalítica Alemã temiam que a presença de Reich fosse considerada uma ameaça pelos nazistas.

Outro psicanalista com percurso bastante controverso e de muita importância para a aproximação entre Psicanálise e política foi Otto Gross. Assumidamente anarquista, Gross era radical na coerência com a qual seguia seus pressupostos ideológicos. Por causa de tensões que envolveram tanto Freud quanto Carl Jung, Gross acabou não sendo tão lembrado na história da Psicanálise. Segundo Checchia (2018), Otto Gross foi o primeiro a pensar de forma mais contundente sobre a participação da Psicanálise na política e, segundo o autor, o “esquecimento” de seu trabalho gera sérios prejuízos para a Psicanálise contemporânea:

No caso de Otto Gross, perde-se um riquíssimo debate acerca das ideias de um pensador deveras interessante e genuinamente original; de um psicanalista pioneiro, que constantemente nos provoca a encontrar em nós mesmos a vontade de potência e a analisar seus efeitos, a reconhecer o princípio de autoridade e a cultura patriarcal em suas configurações mais diversas. Sua teoria e sua vida nos instigam a pensar, inclusive, em como as próprias instituições psicanalíticas reproduzem o modelo patriarcal não só por sua estrutura hierárquica, mas também pela instauração de diversos dispositivos de normatização. Quem não obedece às regras e até mesmo às ideias do líder,

é punido ou excluído. Isso aconteceu também com outros psicanalistas da primeira geração (Alfred Adler, Wilhelm Stekel, Wilhelm Reich, Otto Fenichel, Otto Rank, entre outros), assim como das gerações seguintes: apenas para citar um caso famoso, Jacques Lacan foi preterido na IPA com a justificativa de não seguir a regra técnica acerca do tempo das sessões, que deveriam ser de cinquenta minutos. A história da IPA e de outras instituições está repleta de casos assim. (CHECCHIA, 2018, [s.n.])

Depois de Gross, outros nomes importantes adentraram na mesma seara, como Siegfried Bernfeld (1892–1953), Otto Fenichel (1897–1946) e Erich Fromm (1900–1980), psicanalistas que imigraram para os Estados Unidos e, embora tenham encontrado lá um terreno pouco fértil para o pensamento de esquerda, permaneceram ligados à orientação marxista.

Após esse primeiro momento da produção teórica de psicanalistas que dialogam com o Marxismo, temos a chamada Escola de Frankfurt, formada por pensadores da teoria social que vão investir em uma re teorização da noção de dominação, incluindo uma nova teoria do corpo e produzindo uma nova interpretação acerca do que viria a ser a consciência. Todas essas reformulações recorrem, em muitos momentos, a importantes conceitos psicanalíticos, apesar da crítica contundente que seus pensadores também fazem a certas práticas no interior da Psicanálise, como Theodor Adorno (1903–1969), que aponta para posições de subordinação e conformismo resultantes de processos “analíticos” em sua época.

O terceiro momento desse diálogo teria seu apogeu na França, com o Marxismo da década de 1960, em que Jacques Lacan é uma figura essencial. Vale relembrar, por exemplo, que, nessa época, os alunos de Louis Althusser (1918–1990) – importante releitor da obra de Marx – eram também alunos de Lacan, o que gerou para ambos um mútuo interesse e influência teórica. Entre esses alunos poderíamos citar, por exemplo, Jacques-Alain Miller (1944-), Jacques Rancière (1940-), Alain Badiou (1937-), Jean-Claude Milner (1941-), entre outros. Todos eles participavam do grupo de epistemólogos da Ecole Normal Superior (“grupo de epistemólogos da *Rue d’Ulm*”), que se interessava pelas discussões acerca da ciência desde um ponto de vista atravessado pelo marxismo e também pela Psicanálise.

Nesse mesmo tempo histórico temos também a contribuição do médico psiquiatra, nascido na Martinica, Frantz Fanon, que se aproxima da Psicanálise para pensar os efeitos psíquicos dos processos de colonização francesa nos territórios ultramarinos. Além disso, Fanon escreve importantes obras ao refletir sobre o peso do racismo na constituição psíquica da população negra. Nesse sentido, seus textos representam um avanço significativo no que tange às aproximações entre Psicanálise e campo político (OLIVEIRA, 2018).

Nessa época Lacan ministrou os seminários XVI, XVII, XVIII (LACAN, 1968-69; 1969-70; 1971), de modo que encontramos em sua obra referências mais explícitas às ideias de Karl Marx, já apropriadas para a teoria psicanalítica, como o “mais gozar”, que teria sido extraído do conceito marxista de mais-valia. Alguns autores defendem que Lacan teria se interessado, nesse momento, por uma teoria da causalidade em Marx que pareceria compatível com a teoria que ele desenvolveria no fim da década de 1960 na Psicanálise. No entanto, a visão mais aceita é a de que a ligação entre Karl Marx e Jacques Lacan se daria pelo viés da invenção do sintoma em Marx.

Segundo Lacan, Marx foi o inventor do sintoma. Há algumas interpretações possíveis para essa assertiva lacaniana: estaria Lacan associando o sintoma ao conceito de alienação? Estaria Lacan dizendo que, da mesma forma que o sintoma expressa a nossa divisão subjetiva, o conceito de divisão social do trabalho de Marx expressa a divisão da sociedade? Ou, ainda, estaria Lacan referindo-se à “fetichização” da mercadoria e sua expansão na forma do mercado, já que o sintoma também seria uma resposta ao Outro? Para Birman (2011, p. 416-417)

Lacan estabeleceu um diálogo inicial com a filosofia de Marx voltado para a problemática da verdade e que apenas posteriormente esta interlocução se voltou para as questões do Real, do gozo e do capitalismo. Vale dizer, o que estava em pauta no percurso inicial de Lacan era a filosofia do jovem Marx, centrado na questão da verdade e do sentido da história, e que apenas posteriormente se interessou pelas questões colocadas pelo “*O capital*”. (BIRMAN, 2011, p. 416-417)

Cuéllar (2014) aposta na tese de que não é possível falar propriamente em um “marxismo lacaniano” nem em um “lacanismo marxista”, mas que há uma tensão produtiva entre esses dois campos. Essa estratégia de se pensar a política a partir de Lacan se estende, de todo modo, para pensadores contemporâneos, como Ernesto Laclau (1935–2014), Slavoj Žižek (1949 -), Judith Butler (1956 -), entre outros.

Aqui nos parece importante, antes de avançarmos, retornarmos ao encontro entre Psicanálise e política que aconteceu no contexto brasileiro. Como fizemos até aqui, nos interessa apontar os momentos de interlocução dessa Psicanálise brasileira com a política progressista. Para tanto, citaremos alguns momentos emblemáticos – para um aprofundamento, sugerimos a leitura de Valladares de Oliveira (2014).

O primeiro deles tem relação com aspectos institucionais e políticos que emergiam na década de 1960 após o início das atividades da Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP). Nessa

época, os critérios que regulamentavam os modos como um analista poderia ou não fazer parte da SBP e, por conseguinte, exercer ou não a função de psicanalista, eram bastante nebulosos (OLIVEIRA, 2014). Um caso polêmico, que ilustra essa passagem, foi de Regina Chnaiderman, conhecida psicanalista e militante de esquerda que teve, por duas vezes, sua candidatura de ingresso rejeitada pela SBP. Chnaiderman era muito próxima ao Partido Comunista e sua posição favorável ao partido era de conhecimento público. Além disso, no campo da produção de conhecimento, a psicanalista fazia aproximações entre Psicanálise e Filosofia, em uma proposta de leitura psicanalítica que não dissocia o sujeito de seu entorno histórico e social (COIMBRA, 1995). Não podemos deixar de mencionar, nessa situação, que é sabido que psicanalistas integrantes da SBP apoiaram naquela altura o golpe que instaurou a ditadura civil-militar no Brasil, em 1964. De acordo com Oliveira (2014, p. 75),

Enquanto o regime militar estruturava o seu sistema de terror e uma nova classe média comemorava o “milagre econômico”, a psicanálise e sua instituição, a SBP-SP, assim como as diversas práticas psicoterapêuticas conheciam os seus “anos dourados”. A profissão de psicanalista ou psicoterapeuta tornara-se lucrativa, e para os pacientes era mesmo “chique” estar em análise.

Esse momento nos ajuda a entender a forma como a Psicanálise foi adentrando as elites brasileiras e sendo concebida como uma prática burguesa e conservadora. Porém, assim como Chnaiderman, outros psicanalistas se colocaram em posição de resistência a esse movimento, percebendo na teoria psicanalítica sua potência de transformação social. Hélio Pelegrino e Eduardo Mascarenhas, no Rio de Janeiro, podem ser citados como exemplos, assim como Madre Cristina em São Paulo.

O contato de psicanalistas brasileiros com a Psicanálise lacaniana teve efeitos nessa direção, de maneira que as alternativas institucionais em relação à SBP foram se construindo a partir de algumas personagens que, de alguma maneira, tiveram contato com o ensino de Jacques Lacan. Valladares de Oliveira (2014) cita, por exemplo, os filósofos Luiz Carlos Nogueira, Durval Checchinato, Betty Milan, Fabio Hermann e Regina Chnaiderman. Os três últimos, segundo a autora, sob orientação da filósofa Marilena Chauí, se reuniam em um grupo de estudos sem vínculo com a SBP. Posteriormente, foi criado o Centro de Estudos Freudianos (CEP), instituição filiada ao ensino lacaniano e com o seu próprio modo de organização e funcionamento. Lélia Gonzalez, importante intelectual, antropóloga e feminista negra, também fez parte do grupo que articulou a fundação do CEP no Rio de Janeiro.

A partir de 1976, em razão do regime repressor na Argentina, o Brasil acabou recebendo muitos psicanalistas que também trabalhavam em favor de uma Psicanálise comprometida política e socialmente. (PLOTKIN, 2012).

Por fim, além das querelas políticas e institucionais, não podemos, no que tange à história da Psicanálise no Brasil, deixar de citar o nome de Virgínia Bicudo. Psicanalista e socióloga negra, neta de pessoas escravizadas e filha de trabalhadores, Bicudo era a única do círculo dos primeiros psicanalistas paulistas que tinha uma origem popular. Juntamente com Durval Marcondes, ela foi responsável pela propagação da teoria freudiana no contexto brasileiro e pioneira no interesse pelos estudos das questões étnico-raciais (TEPERMAN; KNOFF, 2019). Depois dela, também referenciamos Neusa Santos Souza, psicanalista negra que denunciou em seus trabalhos a profunda problemática que envolvia o racismo estrutural e o sofrimento psíquico da população negra brasileira (SOUZA, 1983).

Nesse sentido, todos esses psicanalistas que se aliaram a uma forma de ensinar e praticar a Psicanálise que não abandonasse o compromisso com a justiça social falavam desde um traço comum: a recusa de um poder que poderia ser exercido desde a função de analista. De uma maneira mais ampla, podemos dizer, então, que as estratégias da política no campo da esquerda vão ao encontro da assertiva lacaniana: “a impotência em sustentar autenticamente uma práxis reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício de um poder” (LACAN, 1998, p. 592).

Lacan está, nesse excerto, apontando principalmente para acontecimentos históricos em que o totalitarismo (“exercício de um poder”) aparece como um efeito da assunção de uma certa posição frente a uma práxis (“impotência em sustentar autenticamente”). Lacan está afirmando, ainda, que a função do analista que pode “sustentar autenticamente uma práxis” está vinculada à possibilidade deste não reduzi-la ao “exercício de um poder”. Logo, temos na assertiva lacaniana um pressuposto do qual pode se extrair um posicionamento ético, clínico e político.

Essa redução ao exercício de um poder encontra nos conceitos de liberdade e democracia seu polo oposto, ou seja, a democracia radical e a liberdade, em suas últimas consequências, recusam a posição de poder ou de domínio sobre o outro. Vejamos as definições de democracia e liberdade, nesta ordem, segundo o *Dicionário do Pensamento Marxista* (BOTTOMORE, 2012):

Desde seus primeiros escritos, Marx afirmou seu compromisso com o ideal da

democracia direta. Sua concepção inicial desse gênero de democracia prendia-se a uma crítica rousseauiana do princípio da representação e à concepção de que a verdadeira democracia implica o desaparecimento do Estado e, desse modo, o fim da separação entre o Estado e a sociedade civil. (Ibid., p. 143)

O princípio “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades” corresponde à fase comunista superior da sociedade pós-revolucionária. Só no comunismo será conferido um tratamento realmente igual aos seres humanos desiguais, com todas as suas necessidades forçosamente desiguais. (Ibid., p. 275)

A ideia de democracia e de liberdade, tal como definidas pelo dicionário acima, tem sua correspondência com o texto de Karl Marx chamado “Crítica ao programa de Gotha” (1875), em que o autor chega a considerar como seria, em sua concepção, uma sociedade que rompe com a lógica capitalista da propriedade privada e da divisão de classes e, assim, pode atingir uma real democracia e liberdade:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”. (MARX, [1875] 2012, p. 33)

Como podemos perceber, tanto no excerto lacaniano quanto no excerto marxiano existe uma certa reivindicação de um lugar que radicalmente recusa o poder ou a dominação em relação ao outro, seja no caso de Lacan no que se refere à clínica, seja no caso de Marx no que se refere à certa forma de organização política, econômica e social. Com isso, estamos apontando para duas ideias que aproximam a lógica lacaniana da lógica marxista – ainda que, ao afirmá-los como pontos de convergência, estamos cientes de que os autores partem de campos epistemológicos diversos em suas construções teóricas e, por isso, a convergência apresenta seus limites – e que serão importantes no desenvolvimento desta tese. São elas:

- a. A recusa ao exercício de poder em relação ao outro;
- b. A aposta na emancipação do outro pela via da construção de um saber sobre si.

Detalhemos um pouco mais essas duas ideias.

A primeira, relacionada à recusa ao exercício de poder, é um posicionamento indicado por Lacan (1958) em seu texto sobre a direção da cura e sobre a construção do lugar do analista. Se, em relação ao lugar do analista em uma análise, é direcionada uma suposição de saber, o analista, ao não ocupar esse lugar ou ao não responder desde esse lugar, convida o analisante para a possibilidade de, ao deparar-se com o enigma do desejo do Outro, querer saber de si e construir para si esse saber próprio.

Jacques Lacan está, assim, aproximando a ideia de função do analista e de direção da cura a uma ideia de política. Há, para Lacan, em nossa interpretação, uma política que subjaz a função do analista, em que esta deveria incluir a recusa ao exercício do poder que lhe é atribuído, sob pena de, ao não recusá-lo, não se ter como desdobramento uma análise. Sobre isso, Lacan ([1958] 1998, p. 596) afirma textualmente: “o analista é ainda menos livre naquilo que domina a estratégia e a tática, ou seja, em sua política, onde ele faria melhor situando-se em sua falta-a-ser do que em seu ser”.

A nosso ver, seguindo essa indicação lacaniana, a política que subjaz o exercício da Psicanálise, ou a função do analista, não poderia ser outra que não uma política da “falta-a-ser” como uma posição que recusa a dominação advinda da ideia de ser alguém a quem nada falta, de ser completo, de tudo saber.

A passagem para o fim da análise – embora esta seja uma construção que se modifica ao longo da obra lacaniana – implica o atravessamento de uma elaboração fantasmática por meio de uma invenção da ordem do singular, de um saber sobre si produzido pelo próprio sujeito. É este o ponto que fundamentalmente nos interessa na aproximação entre Psicanálise e política: a aposta em uma possibilidade de emancipação que forja no mundo um lugar para si.

Nesse sentido, a ideia de não exercício do poder e de aposta na possibilidade de o sujeito elaborar um saber sobre si se relaciona, para nós, a uma terceira ideia: a emancipação. A possibilidade emancipatória do sujeito estaria vinculada a uma condição que Safatle (2017, p. 211) denomina como “liquidação da transferência” que, para o autor, está ligada “ao destino da experiência do saber, à destituição subjetiva e à dejeção do analista” (Ibid., p. 211). Ao se deparar com esse problema do entendimento da emancipação desde uma perspectiva psicanalítica, o autor conclui que

[...] esse impasse acaba por apontar algo de positivo em suas consequências políticas. Se o processo de emancipação política, processo esse do qual, à sua

maneira, a experiência clínica faz parte, exige o reconhecimento de dessuposições de saber e de advento de novos homens e novas relações sempre enunciados no singular, então não cabe à teoria falar sobre como as relações por vir se darão. [...] O que a teoria pode fazer é defender a necessidade das transformações subjetivas que permitam aos sujeitos terem a força de revolucionar processos nas formas de vida. [...] (Ibid., p. 226)

Assim, na emancipação política⁸ residiria também uma emancipação subjetiva. Para o autor, a Psicanálise teria papel político fundamental não só em sua clínica, mas também em suas formulações teóricas, em especial no que diz respeito ao “reconhecimento de dessuposições de saber” (Ibid., p. 226) para o que pode vir a ser o “advento de novos homens” (Ibid., p. 226). Essa posição frente à necessária recusa ao exercício de poder e à possibilidade de construção de um saber próprio de si marca a perspectiva teórica tanto na Psicanálise quanto no Marxismo.

Já para as estratégias políticas mais vinculadas ao campo da direita, é comum o inverso, ou seja, é pressuposto que alguém detenha o poder e o saber para libertar o outro. Então, segundo esse sistema ideológico, existiriam pessoas com maiores condições e que estariam, por isso, em situação privilegiada em relação aos demais, podendo, portanto, exercer o poder em relação ao outro na direção de “emancipá-lo”.⁹

Temos, desse modo, que, no espectro ideológico da política da esquerda, há, entre os pressupostos, aquele segundo o qual um ser humano pode se relacionar com o outro fora de um formato hierárquico e autoritário de dominação. Essa aposta em relações não autoritárias implica, de saída, que uma sociedade só atinge a radicalidade democrática, igualitária e de soberania popular e justiça social mediante a destruição da propriedade privada enquanto geradora dos seguintes lugares: o dos detentores dos meios de produção e o dos que não o são

⁸ Safatle (2017, p. 216) problematiza a ideia de emancipação apontando para o fato de que “lutas políticas orientadas por expectativas de emancipação seriam lutas para realizar formas de reconhecimento de si que permitiriam o desenvolvimento enquanto indivíduo capaz de deliberação própria e afirmação de si”. Segundo ele, ao tomar esse pressuposto como direcionamento de uma transformação social, estaríamos incorrendo em um impasse, pois essa ideia de emancipação “não nos permite distingui-la da sujeição a padrões disciplinares de comportamento socialmente exigidos e necessários, padrões esses normalmente enunciados como expressão efetiva da autonomia” (Ibid., p. 216). Reconhecemos, assim, que há nos debates contemporâneos uma importante discussão e problematização no que diz respeito às saídas possíveis desse imbróglio conceitual e prático sobre aqueles que se dispõem a aproximar a Psicanálise lacaniana da filosofia e da política. Gostaríamos, dessa maneira, de deixar aqui apontada essa discussão, muito embora não seja nossa intenção aprofundá-la nesse momento. Para ler mais sobre a problemática da emancipação a partir dessa perspectiva, ver Rocha (2018).

⁹ Essa ideia de que um grupo pode deter o saber sobre o outro e, portanto, emancipá-lo, não é consensual no campo da direita política. Há, por exemplo, nos extremos de experiências autoritárias como o nazismo, o fascismo e o escravagismo, uma hipótese que não tem qualquer proximidade com a ideia de emancipação, pelo menos não para todos, pois nessas experiências subjaz a concepção de que determinados grupos não podem ser considerados humanos e, por efeito disso, devem ser aniquilados.

– ou o proletariado. Essa divisão de classes sustenta a lógica de separação entre aqueles que detêm o poder – e o saber – e aqueles que não o possuem, dando, conseqüentemente, subsídios para a construção de relações autoritárias e hierárquicas de dominação e subserviência por meio da exploração do outro.

Essa hierarquia ou imposição do poder de um sobre o outro é manifesta também na possibilidade de emancipação de si e do outro, assim como na possibilidade de construir um conhecimento sobre si e sobre o outro. Quando estamos em uma sociedade desigual, regulada por uma classe dominante, esta será o grupo de pessoas que fornecerá o padrão que ditará as normas, o que inclui a produção de conhecimento ou como algo será aceito, prestigiado e legitimado socialmente. Isso significa que, de acordo com os pressupostos da perspectiva política de esquerda, é revolucionário que cada pessoa possa ocupar uma posição de autoria, de escrita própria de seu caminho e do mundo, ou seja, um lugar de enunciação e de saber sobre si mesmo. Existe, assim, nessa vertente, o pressuposto de que todos, sem distinção, são dignos de acesso ao conhecimento e de produção deste. Logo, uma educação pensada para poucos está, por exemplo, na contramão dessa proposta.

Podemos afirmar que essa posição prevista no campo político da esquerda, que recusa o poder em relação ao outro e, por isso, aposta que o sujeito pode construir um saber sobre si e enunciar sua própria história, também está presente na Psicanálise. Para enunciar sua própria história, é condição *sine qua non* a possibilidade de o sujeito ocupar o lugar de autoria e produzir, com isso, uma leitura do mundo desde a sua singularidade, incluindo um saber não só sobre o mundo, mas também sobre si mesmo.

Nesta tese, é bastante importante a ideia de que alguém possa vir a enunciar sua própria história e construir para si um lugar próprio de autoria, principalmente ao nos debruçarmos sobre a realidade de dois países africanos cuja história é comumente contada desde a perspectiva dos colonizadores. No que tange à produção de conhecimento e à possibilidade de escrever sua própria história, sabemos que, historicamente, esses são “direitos” concedidos a poucos, de modo que a produção africana de conhecimento, não raro, é secundarizada e nem sempre é vista no meio acadêmico como referência.

Por esse motivo, também nos aproximamos, quanto ao campo político, das denominadas teorias decoloniais. Para Quijano (2005), ao estudarmos a realidade dos países denominados periféricos, como os países africanos e latino-americanos, torna-se importante fazê-los desde uma perspectiva que leve em consideração o que ele denomina de “relações de colonialidade”,

que regem a atual organização geopolítica mundial. Segundo o autor, “a hegemonia mundial do eurocentrismo” funciona “como modo de produção e de controle da subjetividade e, em especial, do conhecimento” (Ibid., p. 10), que confere às potências socioeconômicas atuais um poder e um saber sobre os outros, tornando legítimos e com valor de verdade somente os discursos que provêm dessa posição hegemônica que, por efeito, subalternizam todos os outros. Se o modo de vida europeu é aquele que serve como padrão para os demais, passamos, então, nessa perspectiva, a nos questionar sobre a influência dessa padronização nos modos de vida dos países africanos colonizados pelos países europeus.

Ainda segundo Quijano (1992), o processo de invasão de territórios na América Latina e na África deu início à formação dessa ordem mundial que, após 500 anos, resultou nessa hegemonia de poder que afeta todo o mundo. Esse aglomerado de poder está associado à concentração de recursos advindos de várias partes do globo e sob o controle de uma pequena parcela – as classes dominantes – europeia. Os poucos que controlam e extraem benefícios de muitos geram, com a significativa desigualdade econômica, consequências referentes à dominação política, social e cultural, a que o autor chama de colonialismo. Por isso, ao nos referirmos à África, consideramos importante posicionarmos nosso olhar levando em consideração o lugar que esses países ocupam na economia mundial e nas relações simbólicas.

O pós-colonialismo é uma escola de pensamento que, ao apontar para a relação desigual entre colonizados e colonizadores, busca refletir acerca dessas formas de opressão e dominação dos povos. Não é possível ligar o pós-colonialismo a uma única origem teórica ou a um único autor fundador, mas podemos considerar que se trata de uma escola de pensamento derivada das produções do psiquiatra Frantz Fanon (1925-1971), do filósofo tunisiano Albert Memmi (1920 -), do escritor Aimé Césaire (1913-2003), do crítico literário palestino Edward Said (1935-2003), do sociólogo jamaicano Stuart Hall (1932-2014) e também dos trabalhos do Grupo de Estudos Subalternos, criado pelo historiador indiano Ranajit Guha (1923 -) na década de 1970. No cerne das obras desses autores aparecerão três importantes influências, quais sejam: 1) a crítica de Jean-François Lyotard às metanarrativas; 2) os estudos culturais de vertente britânica, mais especificamente aqueles desenvolvidos na Birmingham University’s Center for Contemporary Studies; e 3) o pós-estruturalismo de Michel Foucault e Jacques Derrida, no que diz respeito à formação do discurso social.

O maior interesse dos estudos pós-coloniais da década de 1970 e 1980 foi procurar compreender de que forma o mundo colonizado é discursivamente construído pelo viés do

colonizador e de que maneira o colonizado pode se constituir a partir do discurso do colonizador. Por isso, grande parte das investigações de orientação pós-colonial se debruçou sobre os estudos culturais e literários por meio da crítica à modernidade eurocentrada e do movimento de análise da construção representacional e discursiva do mundo oriental e ocidental, assim como os efeitos disso na constituição das subjetividades no período pós-independências.

Por sua vez, na década de 1990, outro importante coletivo de teóricos ganha espaço na cena dos estudos pós-coloniais: o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Desde o seu nascimento o grupo já apresentava divergências internas advindas dos aportes teóricos utilizados, em que autores como Walter Mignolo (1998) denunciam a incongruência entre as defesas do projeto pós-colonial e a “subordinação” do grupo às grandes vertentes teóricas hegemônicas na Europa:

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os "quatro cavaleiros do Apocalipse", ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêtricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (GROSFOGUEL, 2008, p. 116)

A divergência teórica culminou posteriormente na desagregação do grupo e na produção de uma segunda vertente de pensamento, os estudos decoloniais:

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente - ou seja, de descolonizar - a epistemologia e o cânone ocidentais. (Ibid., p. 116)

Os estudos decoloniais avançaram em suas críticas e produções teóricas através da fundação do Grupo Modernidade/Colonialidade, que agregava pesquisadores da área da Sociologia, da Filosofia, da Semiótica, da Antropologia, da Linguística e do Direito. Dentre os

membros do grupo, podemos citar os mais influentes: Aníbal Quijano¹⁰, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein¹¹, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil¹², Catherine Walsh e Zulma Palermo. Para o grupo, um dos conceitos fundamentais e norteadores do trabalho é o de “colonialidade do poder”, desenvolvido por Aníbal Quijano em 1989, que aponta para uma reflexão acerca dos efeitos do colonialismo:

A expressão "colonialidade do poder" designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da "colonialidade global" imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (Ibid., p. 126)

Posteriormente, Mignolo (2003) expande essa perspectiva ao dizer que a colonialidade não é apenas do poder, mas também do saber e do ser. Ele também aponta que a colonialidade possui diversos desdobramentos quanto a sua potência de controle, os quais seriam: controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e, por fim, da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2010). Além disso, a tese fundamental defendida pelo grupo é a de que a modernidade é um desdobramento da colonialidade, de modo que não existiria modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 2000) e, em consequência disso, seria impensável uma economia mundial capitalista sem o histórico de colonização (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992), pois

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, p. 342)

¹⁰ Falecido em 31 de maio de 2018.

¹¹ Falecido em 31 de agosto de 2019.

¹² Falecido 16 de agosto em 2001.

Os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade entendem, então, que o projeto pós-colonial foi insuficiente para denunciar os efeitos da dominação eurocêntrica nos países que sofreram colonização e apostam que a crítica precisa ser feita de outros pontos de partida para só assim colocarem em marcha uma produção de pensamento e conhecimento decoloniais:

[...] quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade - em contrapartida - arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros. (MIGNOLO, 2010, p. 14-15)

Para Mignolo (2003), o pensamento decolonial formula críticas às principais ideologias modernas: o colonialismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o cristianismo. Para ele, fazer as devidas críticas ou não absorver indistintamente essas perspectivas não significa não reconhecer as grandes contribuições de pensadores que, mesmo em um contexto eurocêntrico, denunciaram o sofrimento humano a partir de seus pontos de vista, como Karl Marx ou Antonio Gramsci. Desde essa perspectiva, o autor afirma que, além do pós-colonialismo ou pós-modernismo, seria importante discutir a transmodernidade:

a transmodernidade: um conceito que também deve se entender como um convite ao diálogo e não como um novo universal abstrato imperial. A transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 162)

É interessante notar que, no pensamento decolonial, as perspectivas políticas, históricas, sócioeconômicas e culturais estão tramadas conjuntamente e refletem a forma como cada pessoa se constrói e se constitui no mundo e de que maneira são constituídos os discursos sobre ela. As histórias narradas e aquelas que não são contadas moldam a forma como vamos entender as sociedades e como olhamos, por exemplo, para os contextos que nos servem como objeto de pesquisa.

Em relação a esse ponto em específico, muito já foi produzido, desde a perspectiva decolonial, por autores africanos e, mais especificamente, sul-africanos, como o debate acerca da decolonização das estruturas educativas, da dinâmica universitária, da produção e circulação de conhecimento e, conseqüentemente, da questão que envolve quais grupos acabam se tornando objetos de pesquisa e quais os grupos assinam as pesquisas como autores. Nesse sentido, os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, cunhados e discutidos pelos pensadores da teoria decolonial latino-americana, aparecem de forma significativa nos autores sul-africanos que, fazendo uso dessas conceituações, propõem um movimento de decolonização das estruturas educacionais estabelecidas em África no pós-independência. Poderíamos mencionar, por exemplo, os trabalhos do grupo Africa Decolonial Research Network e também autores como Nyamnjoh (2012), Ndlovu-Gatsheni (2013), Mbembe (2016) e Mamdani (2016).

Na mesma linha de investigação e questionamentos, parece válido citar o trabalho da indiana Gayatri Chakravorty Spivak, intitulado *Pode o subalterno falar?* (2010), inspirado pela perspectiva decolonial, em que se discute como o sujeito do “terceiro mundo” é representado no discurso ocidental. Para a autora, o subalterno não pode falar, pois é representado como objeto; porém, a partir do momento em que fala, ele deixa de ser subalterno e de ser objeto. Colocando em prática sua perspectiva teórica, Spivak, juntamente com os demais integrantes do Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiáticos, foram responsáveis por um movimento de reescrever a história da colonização indiana desde a perspectiva da população local. Para ela, esta era uma empreitada que a tocava de forma dupla, como explica Carvalho (2001, p. 4): “Seu projeto teórico-político se relaciona com a sua necessidade biográfica de desfazer o duplo lugar de fala subalterna que lhe foi imposto desde a infância, como mulher numa nação colonizada”.

Em nosso caso, ao estudarmos Moçambique e Angola, compreendemos que temos majoritariamente acesso aos discursos produzidos sobre esses países a partir das classes dominantes, assim como parcelas desses discursos são assimiladas pela própria população angolana e moçambicana, resultando, tantas vezes, em inúmeros impasses políticos, linguísticos e psíquicos, como pretendemos demonstrar nesta tese, pois

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (MIGNOLO, 2005, p. 40)

Impor sua visão de mundo aos colonizados foi a prática adotada pelos países europeus, prática esta que, como assevera Quijano (1992), foi profundamente efetivada. Podemos ler as tentativas de adoção de um sistema educativo monolíngue em Angola e Moçambique como consequências dessas imposições, assim como a anterior divisão das escolas entre instituições voltadas para portugueses e instituições para “nativos”, o sentimento de “inferiorização” vinculado às línguas nacionais e o uso nas escolas angolanas e moçambicanas de livros didáticos para alfabetização – e não só – elaborados por autores portugueses e impressos e distribuídos por editoras portuguesas.

Esses exemplos refletem as relações de colonialidade ainda existentes e que incidem na dinâmica e na organização social desses países. Quando aproximamos a Psicanálise dessa perspectiva política, percebemos que existem pressupostos bastante similares entre ambas as teorias. O que mais nos interessa ressaltar tem relação com a possibilidade de produção de conhecimento desde uma perspectiva própria ou, mais especificamente, com a possibilidade de assumir a autoria de sua própria história, de construir um saber sobre si que não seja aquele entregue pelo outro.

Ao não responder desde o lugar em que o analisante convoca seu analista – supondo quanto a ele um saber sobre si –, sem exercer, assim, o poder de dizer pelo seu paciente, o psicanalista está, por sua vez, supondo que seu analisando pode dizer melhor sobre si mesmo durante o trabalho de análise e, mais ainda, que esse saber não é “sabido por ele” a priori e, por isso, precisa ser construído. Esta é uma suposição ética que sustenta a função do analista, de modo que sair desse lugar de recusa do poder a si concedido pelo paciente acarretaria a própria dissolução da condição de se pôr em marcha um trabalho analítico.

Da mesma maneira, os teóricos da decolonialidade também assumem para si a radicalidade dessa suposição, ainda que não o façam pela via da Psicanálise. Ao defender uma ruptura com o modelo eurocêntrico de pensar as narrativas do mundo, eles estão propondo que cada povo, desde o seu lugar de enunciação, sua cultura e sua história, pode se contar e produzir saberes sobre si. É por esse motivo que, desde o nosso lugar na Psicanálise, reconhecemos a importância das proposições feitas pelos pensadores decoloniais, principalmente para investigações que, como a nossa, versam sobre as realidades de países periféricos.

Com isso, pretendemos deixar claro que nos afastamos de leituras ditas psicanalíticas que excluem de sua análise “o social” ou “o político” como se estes fossem instâncias ou entes separados e não constituintes do sujeito, ou seja, nos afastamos dessa Psicanálise em tubo de

ensaio. Nos aproximamos, então, de leituras da Psicanálise que consideram o mundo em que se está e que se aproximam da ideia de um sujeito que se constitui pelo laço social no encontro com o Outro, pois, “não há como evitar que o laço social seja político” (BARBIERI, 2017, p. 90).

Além disso, trilhamos o pensamento psicanalítico que entra em interlocução com o campo político e entende o ato do analista como um posicionamento ao lado da emancipação do sujeito, ou como reflete Safatle (2017, p. 216), “a noção de ato analítico nos permite ver a emancipação aparecer como possibilidade do sujeito emergir enquanto potência normativa capaz de produzir singularizações”.

1.2. Linguística e inconsciente

Para Orlandi (2009), poderíamos dividir o período que antecede a constituição da Linguística em dois momentos principais. O primeiro seria no século XVII, com as gramáticas gerais, e o segundo no século XIX, com as gramáticas comparadas. Com as primeiras prevalecia o racionalismo, ou seja, a linguagem enquanto representação do pensamento, com uma imagem de língua que estava submetida a uma determinada lógica. Em consequência disso, exige-se do falante clareza e precisão no uso da linguagem, pois, nessa forma de pensar, há uma língua ideal a ser alcançada, uma “língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano” (Ibid., p. 12).

Ainda segundo a autora (2009), no segundo momento, no século XIX, já não há o mesmo peso nessa noção da “língua idealizada” e, nesse período, o interesse recai sobre o fato de que a língua se transforma com o passar do tempo e que seria importante estudar essas mudanças, de maneira que “O alvo visado, então, não é mais a língua ideal, e sim a língua-mãe. O ideal racionalista cede seu lugar ao ideal romântico: não se busca a perfeição, se busca a origem” (Ibid., p. 14). De acordo com Orlandi (2009, p. 17):

[...] a gente pode reconhecer que há, na trama histórica que enreda o pensamento linguístico, duas tendências principais. Uma que se ocupa do percurso psíquico da linguagem, observando a relação entre linguagem e pensamento. Busca o que é único, universal, constante. É chamada de formalismo. A outra é o sociologismo, que se aplica em estudar o percurso social, explorando a relação entre linguagem e sociedade. Procura o que é múltiplo, diverso e variado. Essa divisão, que atravessa a história da linguística, opõe os partidários de que existe uma ordem interna, própria da

língua, àqueles que defendem a ideia de que essa ordem reflete a relação da língua com a exterioridade, incluindo suas determinações históricas e sociais. Nós vamos ver que, embora os estudos linguísticos se desenvolvam em várias direções, acabam sendo atravessados e definidos por essas tendências conflitantes: a formalista e a sociologista.

O início da Linguística Moderna se dá quando Ferdinand de Saussure, um suíço que lecionava na Universidade de Genebra, proferiu o curso que deu origem aos textos sobre os quais se ergueram a Linguística tal qual a conhecemos hoje. Trata-se do Curso de Linguística Geral, uma compilação de anotações que alunos faziam de aulas dele, publicada em 1916. Esses escritos, mais tarde, interessariam a Jacques Lacan e, juntamente com a antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss, afetariam irreversivelmente a teoria psicanalítica (MILNER, 2010).

Entre a Psicanálise e a Linguística existe uma constante tensão. Os psicanalistas costumam reconhecer, por um lado, os limites da ciência linguística como instrumento para a leitura do inconsciente e, por outro, são gratos pela sua contribuição. Entretanto, essa tensão pode aumentar ou diminuir dependendo da vertente teórica seguida pelos linguistas e pelos psicanalistas. Podemos destacar, por exemplo, que, quando segue a orientação estruturalista, o linguista “rechaça o lugar do sujeito e se ocupa da linguagem em seus aspectos formais e gramaticais” (MACHADO, 2011, p. 277), o que o afasta da Psicanálise. Para Garcia (2005), o estruturalismo funciona no campo linguístico como um “tapa buraco” para os descompassos na linguagem, para o que falta ou falha, ou seja, para o sujeito. Para a Psicanálise, porém, interessa o que escapa, o que rompe, o que desliza, isto é, aquilo que escapa do que a Linguística “tradicional” tentaria apreender e sistematizar.

Essa relação paradoxal, complexa e de extrema relevância para a constituição da Psicanálise tal qual a conhecemos hoje começa com a aproximação entre Jacques Lacan e o texto saussuriano. Ferdinand Saussure é conhecido como fundador da Linguística Moderna e aqui nos parece importante ressaltar o traço de sua teoria que chamou a atenção do psicanalista francês, traço que foi incorporado pela Psicanálise de maneira subvertida. Expliquemos: para Saussure (2006), o significante é uma imagem acústica, vazia de sentido, arbitrário e sem vínculo com o significado. Jacques Lacan se interessa por essa ideia, mas inverte a relação entre significante e significado, pois, para o psicanalista, aquele estaria em uma posição privilegiada em relação ao último, ou como afirma Machado (2011, p. 278): “Uma palavra em si não tem sentido algum, sem um sujeito que se responsabilize e responda por ela”.

Cabe destacar, no entanto, que a inversão lacaniana do pressuposto saussuriano também é motivo de discordâncias entre os pesquisadores da Linguística e da Psicanálise, uma vez que nem todos concordam que de fato tenha havido uma inversão. Para alguns estudiosos, ao dar primazia ao significante, Lacan estaria justamente em concordância com as proposições de Saussure em seu Curso de Linguística Geral (D'ESCRAGNOLLE CARDOSO, 2012).

Nessa seara, o que realmente nos interessa é esclarecer o nosso posicionamento, enquanto psicanalistas que se aproximam da Linguística, para pensar a problemática desta tese. Entendemos que o ponto de encontro entre os dois campos está repleto de tensões e paradoxos que não se absorvem nem englobam um ao outro, mas produzem construções interessantes com o próprio tensionamento. Por isso, nossa posição, em síntese, filia-se a leituras da linguagem que incluem o sujeito e o inconsciente e, em contrapartida, nos afastamos daquelas vertentes que desconsideram as contribuições psicanalíticas e se atêm a uma ideia de todo, de saber completo, de integridade, de uma língua que pode ser retirada do mundo para ser analisada como um objeto a ser adquirido pelo ser humano. Por isso, talvez estejamos mais interessados, como Lacan em seu Seminário 20, na “linguisteria”.

Os trabalhos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), coordenado pelos Professores Livre-Docentes Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, são exemplos da potência gerada pelo encontro entre a Linguística, a Psicanálise e a Educação. No artigo escrito por Riolfi e Magalhães (2008), encontramos a definição do que seria a hipótese de trabalho na qual também nos inserimos, juntamente com os demais trabalhos do GEPPEP, qual seja, a “possibilidade de correlacionar a presença de uma relação privilegiada do sujeito com a linguagem com a administração de elementos linguístico-discursivos utilizados para compor o texto” (Ibid., p. 99). Tal hipótese nos parece estar em consonância com a ideia de Milner (2010) sobre a relação entre Linguística e Psicanálise:

Dito de outro modo, apenas o ser falante é passível de inconsciente. Poderíamos acreditar que a chave da relação entre Psicanálise e Linguística reside nisto. Esta última não é a Ciência que constituiu a linguagem como objeto para além das línguas e que lhe propõe uma representação regrada? Entretanto, não é nada disso: na medida em que determina de maneira decisiva a existência do inconsciente, a linguagem não é, aos olhos de Jacques Lacan, o que é apreendido pela Ciência Linguística. E se a Linguística, como Ciência, importa à Psicanálise, não é na medida em que apreenderia o essencial do fenômeno da linguagem. (MILNER, 2010, [s.n.])

Sendo assim, a Linguística que importa para a Psicanálise não é essa que apreenderia o todo, pois interessa a Psicanálise o que não é passível de apreensão e escapa na fala e na escrita. Em textos como “A interpretação dos sonhos”, “A psicopatologia da vida cotidiana” e “Os chistes e suas relações com o inconsciente”, Freud demonstra seu interesse pelo campo da linguagem e, principalmente, a importância que ele atribuía àquilo que o próprio falante diz sem saber, que fala sem anuência de sua própria vontade, a palavra que trai quem a enuncia.

Temos a impressão, então, de que a Psicanálise, ao encontrar a Linguística, produz nessa última um furo irreparável, o furo do sujeito, da sustentação da hipótese de que há inconsciente, de que não sabemos tudo de nós mesmos, de que falamos/escrevemos aquilo que planejamos e algo a mais, além do que se poderia prever. É nesse encontro, advertido da falta e da possível emergência do sujeito na escrita durante o processo de aprendizagem, que nos posicionamos nas leituras que fazemos da Linguística, as quais nos servirão especialmente – mas não só – em nossa análise dos dados coletados.

1.3. Prática pedagógica e sujeito

Em oposição a um raciocínio causalista ou que busca encontrar um “culpado” para determinado “problema”, este trabalho, que também se insere no campo da Educação, toma distância de proposições ligadas ao que se costumou denominar “criança-problema”. Em síntese, são perspectivas pedagógicas que, por diversos fatores, acabam por delegar à criança o motivo do tão comentado “fracasso escolar”.

Essa ideia é defendida por vertentes dentro e fora da Psicologia e também dentro e fora da Psicanálise e se desenvolveu como uma lógica que pensa a criança como portadora de uma série de características que a tornariam inapta ao processo de aprendizagem. Ela é descrita, por exemplo, como preguiçosa, sem vontade, agitada demais, sem capacidade de concentração, hiperativa, muito distraída... E a lista se prolonga.

Essa maneira de pensar gerou formas de teorizar que, não raro, fomentaram a patologização. Como efeito disso, percebemos a proliferação de ações nos meios educacionais e *psis* – mas não só – que tomam como base essa lógica. Por isso, não é incomum identificar o que ficou conhecido como um processo de medicalização da sociedade, da educação e da infância. É por isso que, enquanto posição política diante desse cenário, não utilizaremos termos como “dificuldade” ou “transtorno”, preferindo o uso da palavra “impasse”.

Nesse sentido, apontamos aqui para uma operação que advém como consequência dessa lógica: a explicação individualizante de fenômenos que compreendam também a ordem social. Essa operação produz leituras normatizantes, um enquadramento que separa “aqueles com dificuldades” e “aqueles sem dificuldades”. Além disso, é fruto dessa lógica também o silenciamento do universo afetivo e subjetivo, pois o que concerne ao sujeito é secundarizado ou se tenta invisibilizar, de modo que o sujeito sofre uma tentativa de abafamento muito próxima daquilo que acontece com as línguas nacionais tanto no contexto angolano quanto no moçambicano.

Esse panorama que encontramos hoje não surgiu de um dia para o outro; ao contrário, é fruto de momentos históricos importantes da produção intelectual a partir do encontro entre Psicologia e Educação. Juntamente com Lima (2005), iremos elencar quatro desses momentos, mas é essencial salientar que estes não são lineares no tempo e não foram substituindo um ao outro. O que vemos na contemporaneidade é, então, o resultado dos reflexos causados por todas essas formas de pensar: o modelo psicométrico, o modelo clínico, o modelo preventivo e o modelo compensatório.

O modelo psicométrico, segundo Lima (2005), baseia-se na ideia darwinista de evolução, em que seria possível a elaboração de instrumentos capazes de medir o quanto alguém se desenvolveria intelectualmente e, através dessa constatação, provar a hereditariedade das capacidades humanas que colaboravam para o aprimoramento da espécie. Foi nessa perspectiva que o inglês Francis Galton desenvolveu seus testes de psicometria:

O período pós - revolução industrial, com a vitória da burguesia liberal, é o pano de fundo sobre o qual Galton desenvolveu sua teoria. Num contexto em que a burguesia emergente reafirmava seu poder tendo como base o liberalismo, pautado num ideal de igualdade de oportunidades para todos, as diferenças entre classes sociais eram concebidas a partir da explicação de que uns eram mais capazes do que outros, recebendo respaldo nos instrumentos de medida de inteligência e personalidade criados por Galton. A primeira escala métrica de inteligência infantil foi desenvolvida por Binet, na França em 1905. Tinha como objetivo desenvolver instrumentos que possibilitassem a seleção, adaptação, orientação e classificação de crianças que necessitassem de educação escolar especial em normais e anormais. (Ibid., p. 19)

Os testes psicométricos ganharam o poder de separar, classificar, rotular e definir o percurso escolar de uma criança, em que a ciência era capaz de mensurar as possibilidades de sucesso e de fracasso, de adaptação ou de inadaptação, conforme a autora. Quando pensamos no termo “fracasso escolar” ou mesmo na epidemia de Transtornos de Déficit de Atenção e

Hiperatividade (TDAH) como diagnósticos muitas vezes apontados como rótulos por aqueles detentores do saber sobre o outro, vemos de maneira evidente os reflexos dessa lógica psicométrica de pensar (LIMA, 2005).

Ainda segundo Lima (2005), no começo do século XX foi desenvolvido o modelo clínico, em que se inserem as leituras da Psicanálise com as quais não concordamos. As obras de Sigmund Freud se alastravam e, com elas, o pensamento psicanalítico e sua posição oposta à ideia inatista. Dentre as várias interpretações possíveis dos textos freudianos no Brasil, foi possível perceber algumas que permaneceram bastante vinculadas ao modelo médico. Nesse sentido, a teoria psicanalítica era, em geral, usada pelos próprios médicos para explicar as origens dos problemas de aprendizagem e diagnosticar crianças “normais ou anormais”, cujas famílias eram entendidas como um vetor determinante da personalidade, sendo medida em seu nível de “estruturação”. Consideramos que esse modelo clínico se fundamenta em uma leitura pouco fiel à lógica freudiana e lacaniana, mas explicaremos melhor o nosso ponto de vista sobre essa questão no próximo item deste capítulo.

O terceiro modelo, para Lima (2005), é o chamado preventivo, que acompanha o Movimento de Higiene Mental de 1920 e 1930. Para esse modo de pensar, seria possível atuar de forma preventiva, intervindo com antecedência nos “problemas” que as crianças poderiam apresentar no contexto escolar. Assim, ao agir com foco na prevenção, erradicaríamos, assim, as “brechas” que permitiam que um aluno não se adaptasse ou não aprendesse na escola. De acordo com a pesquisadora,

Essas práticas psicoeducacionais ainda estão presentes nos dias de hoje em muitas instituições de ensino no nosso país, e têm sido denunciadas por vários autores, direta ou indiretamente. Pode-se vê-las nos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, por meio de atendimentos individuais aos alunos frente a questões que dizem respeito ao cotidiano escolar, em encaminhamentos a psicopedagogos de crianças com problemas de aprendizagem, etc. Temos exemplos de práticas reveladoras da postura clínica no ambiente escolar, de caráter especialmente adaptacionista, que situa o problema no aluno ou, quando mais camuflada, desloca o foco para o professor. (Ibid., p. 20)

Para Lima (2005), é possível encontrar no modelo preventivo marcas dos modelos anteriores, como o modo de pensar médico, diagnóstico, avaliativo e preditivo, em que se antecipa o futuro de uma criança e se determina o que ela é ou não é e o que ela pode ou não ser. A partir disso, são realizadas intervenções buscando supostamente a maior adaptação

possível ao contexto escolar e visando à redução dos comportamentos entendidos como “inadequados”, “patológicos” ou “anormais”.

O modelo compensatório é a quarta proposição e se sustenta nas ideias norte-americanas acerca da Teoria da Carência Cultural que chegaram ao Brasil após a década de 1970 (LIMA, 2005). Nesse momento havia nos Estados Unidos conflitos oriundos das desigualdades relacionadas às questões étnico-raciais, de maneira que a teoria surge, então, como forma de resposta à onda de movimentos pelos direitos civis que se alastraram por todo o país. Segundo Lima (2005), o desdobramento teórico desse modelo foi a construção de argumentações que defendiam a ligação direta e causal entre a classe social ou o segmento social e o rendimento escolar de uma criança. Dito de outra maneira, esse modelo servia para sustentar a ideia de que alunos de baixa renda não teriam a mesma capacidade de aprendizagem de outros e, por isso, precisariam de “atenção diferenciada”. Esta era a “compensação”. Segundo esse pensamento, as crianças são vítimas passivas dos ambientes que as circundam e

Os ambientes em que vivem geram deficiências nutricionais, perceptivo-motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem e ainda são vítimas da desestruturação familiar incapaz de fornecer uma base segura para a vida da criança. Diante dessa explicação, foram realizados Programas de Educação Compensatória, voltados para as crianças carentes, primeiro nos Estados Unidos e depois no Brasil. (Ibid., p. 20-21)

De acordo com esse quarto modelo, vemos que há uma tentativa de se olhar para além da dinâmica interna da criança; no entanto, esse movimento é feito de uma forma que não tem êxito em romper com o pensamento biunívoco, causalista e universalista, assim como nenhum dos três modelos previamente apresentados:

A Psicologia sempre se fez presente na Educação, principalmente criando critérios para classificar as crianças que não estavam adaptadas aos padrões ideais estabelecidos pela classe social dominante nos diferentes períodos históricos. Os rótulos que atribuiu a elas mudaram de nome durante toda a história. (Ibid., p. 21)

Em todos os modelos percebemos uma dinâmica de localização do problema, de descoberta da causa, de etiologia de uma determinada dificuldade, sendo criada, concomitantemente com a forma de diagnosticar, uma forma de tratar. Em ambos os processos, não parecemos sair da superfície, do modo de olhar como se tudo se passasse dentro de um laboratório e não no mundo, na vida das pessoas, com todas as suas complexidades e

contraditoriedades, com tudo aquilo que nos escapa a nomeação, a mensuração, a predição. Parece-nos que isso ocorre porque não se focaliza justamente o sujeito, como a Psicanálise o entende, ou seja, dividido, inapreensível em seu todo, incompleto e irremediavelmente faltante.

Por isso, podemos afirmar que essas concepções da criança e do processo de aprendizagem não levam em consideração o sujeito, mas o conceito de indivíduo e, em consequência disso, geram uma série de impasses nesse mesmo processo, ainda que se tenha, ao mesmo tempo, um massivo investimento em “recursos”, como formação de professores e métodos variados de ensino. Leandro de Lajonquière, há 20 anos, já tentava descrever esse engodo em que a Educação se encontra ao nomeá-lo de “ilusão (psico)pedagógica”:

Na atualidade, assistimos a um inflacionamento das criações pedagógicas. Nunca como hoje deve ter havido tantos cursos de psicopedagogia. Nunca como hoje devem ter-se produzido tantas dissertações e teses "preocupadas com a Educação". No entanto, nunca como hoje alguém pôde até chegar à própria universidade carregando escassos conhecimentos escolares, bem como carecendo de toda disciplina intelectual. Então, em algum momento, devemos ter perdido o caminho, a ponto de, ao invés de nos preocuparmos por aquilo que é essencial, começamos a nos preocupar por aquilo que é acessório. Justamente, minha hipótese é a seguinte: se nos preocupamos pelo acessório (a afetividade, a criatividade...), é por conta do discurso (psico)pedagógico hegemônico. Ele dá vida ou estofa a problemas que tanto não são de fato tais quanto tem por função mascarar o gesto de renúncia que está em causa nos impasses educativos atuais. A Pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um fracasso educativo em termos da resultante de uma falta de adequação, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças. Assim, oscila-se entre afirmações do tipo "ainda não está maduro para uma tal atividade" e "o método utilizado revelou ser pouco eficaz", bem como tenta-se encontrar a medida certa da coadjuvação de ambos os fatores. Sendo essa tese da conaturalidade, que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: "é por causa da falta de motivação", "porque é filho de pais separados", "porque é uma criança favelada", "porque a lousa é preta e não verde", "porque no lugar de dar o intervalo no meio, o professor deu no fim da aula", "porque no lugar de fazer uma aula de uma hora, fez uma aula de uma hora e meia, e as pesquisas psicológicas alertam para o fato de se produzir estafa psíquica depois de uma hora". Pois bem, talvez minha descrição seja caricata demais, porém é fato que podemos identificar não poucos estudos nessa direção, cujos títulos não estão muito longe dos seguintes: "A Avaliação psicopedagógica da aula comprida", "Problemas no rendimento escolar dos favelados", "Correlação entre os castigos parentais motivados pela bebedeira e a não-aprendizagem de crianças de 5 anos, seis meses e cinco dias de idade". No entanto, a história da Educação mostra que as crianças, apesar de apanharem, morarem longe das escolas e coisas do tipo, podem vir a usufruir da transmissão escolar dos conhecimentos socialmente validados, como também aprender que não se deve tacar fogo em pessoas que esperam dormindo a chegada do ônibus. Justamente, se tal coisa corre o risco de não vir a se instalar, não é por conta da falta de proximidade entre a escola e a

moradia, nem da cor do quadro, senão que é por conta desse gesto imperceptível de renúncia implicado em todo ato educativo que se preze moderno, que deixa as crianças e não tão crianças à mercê de uma anomia espiritual. Renunciar à educação não é um ato volitivo. Aquilo que chamo de discurso (psico)pedagógico hegemônico é uma forma de pensarmos a problemática educativa que leva embutida esse gesto de renúncia. (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 123-124)

Concordamos com Lajonquière (1998) ao construir um raciocínio que rompe com a ideia de causalidade ou determinação, em que um determinado ato geraria obrigatoriamente uma determinada consequência. Entendemos também com o autor que a proliferação de métodos e a diversificação de explicações para possíveis impasses educacionais não parecem ter solucionado a questão. Por isso, consideramos sua hipótese de que haveria uma renúncia do educativo, mesmo com o excesso de preocupações e cuidados. Essa ideia parece-nos bastante interessante, principalmente no que diz respeito à inclusão do sujeito no modo de entender a problemática para além de lançar mão de uma forma de pensar mais estruturalista.

Nesse mesmo sentido, Rosa (2002, p. 2) nos alerta para a ética da Psicanálise, afirmando a necessidade de, enquanto psicanalistas, não confundirmos “as sutis malhas da dominação” e “seus efeitos” com “o que é próprio do sujeito”.

Nos aproximamos, portanto, de uma visão da prática pedagógica que inclui a impossibilidade estrutural de homogeneizar métodos de ensino ao considerar a existência do sujeito do inconsciente. Apostamos, assim, que uma prática pedagógica advertida de que entre professores e alunos se instala uma relação transferencial que coloca em jogo cenas inconscientes pode vir a agenciar melhor os impasses que surgem no percurso de ensinar e aprender.

2. O SUJEITO E O OUTRO

Figura 5 - Mãe e filho à espera de doações pós-ciclone Idai em Moçambique.

Fonte: Acervo pessoal, mai. 2019.

Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo! [...] Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e sobretudo com ‘y’a bon banania.

(FANON, 2008, p. 105-106)

No capítulo anterior, defendemos a essência implicada da Psicanálise. Nesse capítulo, dando consequência a isso, queremos radicalizar a ideia de que o sujeito se constitui na trama com o campo social e, por isso, os discursos que atravessam o Outro enquanto campo social estão imbricados na constituição do sujeito.

Para tanto, no primeiro tópico trataremos da teoria da constituição do sujeito elaborada por Jacques Lacan, destacando o papel do Outro na teoria desse autor. No tópico seguinte nos aprofundaremos no conceito psicanalítico de transferência, por meio do qual poderemos nos debruçar sobre o que se passa entre aluno e professor.

2.1. A constituição do sujeito e o lugar do Outro

Já do famoso aforismo lacaniano, que afirma que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN [1972-73] 1985, p. 22), podemos extrair a ideia de que o campo do Outro (ou da linguagem) é essencial para pensarmos a constituição de um sujeito. Para Silva (2015, p. 57), “o Outro tem papel fundamental, pois será a via por meio da qual o encontro daquele pequeno ser com a linguagem se dará. Será esse Outro responsável pela introdução desse bebê no mundo, fornecendo a ele os significantes necessários para essa inclusão”.

Também parece ser fundamental estabelecer uma distinção entre sujeito e eu. Para refletirmos sobre a formação do eu (ego) precisamos nos remeter ao que Lacan nomeia de Estádio do Espelho, que vem a ser um tempo psíquico no qual o bebê pode reconhecer-se em sua unicidade através do processo de espelhamento no Outro e posterior legitimação deste. Segundo Dor (1990, p. 122),

O estágio do espelho constitui esta fase inaugural da evolução psíquica na qual a criança subtrai-se ao registro capturante da relação dual com a mãe. O esboço da subjetividade, que se dá através da conquista da identidade originária, permite à criança dar início à sua promoção subjetiva, rumo ao acesso ao simbólico pelo qual colocará um fim à relação especular com a mãe. Ora, é precisamente por este acesso ao simbólico que se organiza uma recaída do sujeito no imaginário, culminando no advento do Eu (Moi).

É importante ressaltar que a escolha pelo termo “constituição” não é ao acaso, pois marca a não escolha de dois termos muito utilizados na área *psi*: nascimento e desenvolvimento.

Na Psicanálise lacaniana, o sujeito constitui-se e “o campo psíquico o concebe como uma positividade e não como efeito interativo e secundário de ordens positivas, porém estranhas ao psíquico e primárias em relação a esse” (ELIA, 2004, p. 35). Por isso, não se fala de um “sujeito inato” na Psicanálise. Para esta, “o sujeito só pode se constituir em um ser que pertence à espécie humana quando tem a vicissitude obrigatória e não eventual de entrar em uma ordem social a partir da família ou de seus substitutos sociais e/ou jurídicos” (Ibid., p. 34). Sem isso, ele não só não se tornará humano como também não se manterá vivo, uma vez que, sem a ordem familiar e social, o ser da espécie humana não tem possibilidades de sobreviver. Não nos deteremos nesse aspecto aqui, mas deixemos apontado o fato de que a instituição familiar é historicamente construída e responde a uma demanda econômica, política, social e cultural específica para uma determinada época e localização geográfica.

Para esse desamparo fundamental do ser humano de que Freud trata (1926), Jacques Lacan postula a categoria do Outro para designar não apenas o adulto próximo ao qual Freud se refere, mas também a ordem que ele encarna para o recém-nascido na cena de um mundo já humano, com certa estrutura social e cultural já estabelecida. Com isso, podemos pensar que o Outro não é (só) uma pessoa física, mas também o “esqueleto material e simbólico” (ELIA, 2004, p. 40) de uma ordem social e cultural preta de valores, ideologias, princípios e significações. No entanto, ao transmitir essa ordem, o Outro transmite, além dessas significações e significantes, uma ordem furada, subtraída da dimensão que lhe daria consistência e plenitude. Para Elia (2004, p. 41),

Por essa importantíssima razão, o que chega ao bebê através do Outro materno não é um conjunto de significados a serem por ele meramente incorporados como estímulos ou fatores sociais de determinação do indivíduo com os quais interagiria, a partir de sua carga genética, na “aprendizagem social” de sua subjetividade. O que chega a ele é um conjunto de marcas materiais e simbólicas – significantes – introduzidas pelo Outro materno, que suscitarão, no corpo do bebê, um ato de resposta que se chama sujeito. O sujeito é, portanto, um ato de resposta, uma resposta dada em ato.

Compreender essa passagem teórica implica também pensar na questão da temporalidade, muito importante em Lacan. Segundo Elia (Ibid., p. 41), “o tempo próprio do inconsciente é o *a posteriori*”, pois

em sua experiência, o sujeito tem um encontro – o encontro com o Outro materno [...] que se dá em determinado ponto da estrutura temporal, ou seja,

em um determinado momento. Só depois, em um segundo tempo, é que esse encontro poderá ganhar, para o sujeito, alguma significação que permita que ele faça o reconhecimento de algum nível de sua constituição. (Ibid., p. 41)

Para Elia (2004, p. 42), “essa estrutura temporal *a posteriori* expressa, de maneira diacrônica, a prevalência [...] do significante sobre o significado no inconsciente”. Ainda segundo Elia (Ibid., p. 42), “o significado dado ao encontro com o Outro depende, portanto, do significante, é dele subsidiário, mas não é por ele totalmente determinado, exigindo o trabalho de significação que é feito pelo sujeito”. Sendo assim, “o significante pode ser entendido como aquilo que convoca o sujeito, exige trabalho do sujeito em sua constituição” (Ibid., p. 42) e, portanto, “a articulação significante não se produz sozinha, é necessário que haja um sujeito. O significante só pode passar para o plano da significação porque há um sujeito operando a cadeia do significante” (FERREIRA, 2002, p. 116). Por isso, para Lacan ([1960] 1998, p. 833), significante “é aquilo que representa o sujeito para outro significante”, de modo que esse conceito carrega uma ideia dialética, ou seja, o “elemento do discurso situável tanto ao nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito” (CHEMAMA, 2007, p. 346).

É importante ressaltar, ainda, que

o encontro do sujeito, ainda inconstituído, com o Outro, a partir do qual o sujeito será chamado a se constituir, não deve ser entendido como um encontro entre duas “entidades” que preexistiriam a esse encontro. É só no encontro mesmo que o sujeito e o Outro passam a existir como tais. (ELIA, 2004, p. 42)

No seu 11º seminário, Lacan (1964) postula os conceitos de alienação e separação, operadores fundamentais para esse processo de constituição do sujeito. Segundo a teorização lacaniana, a alienação é um tempo lógico próprio do sujeito, já que ele nasce por ação da linguagem que, por sua vez, é arbitrária e imputada a este que se constitui. O campo da linguagem e, portanto, o discurso, precede o sujeito.

O lugar do Outro é o lugar do “tesouro de significantes”, o que quer dizer que, a partir desse posicionamento, alguém pode oferecer significantes ao bebê. Podemos dizer que, em nossa cultura, esse lugar é frequentemente ocupado pela mãe, mas, quando nos referimos à função materna, não estamos falando da mãe ou de qualquer outra pessoa especificamente.

Estamos falando de uma função, com o sentido matemático do termo e que pode ser operada por elementos diversos.

Em meio aos vários significantes ofertados ao sujeito desde o campo do Outro, aquele sujeito por vir se submete a um – ou a um pequeno conjunto de significantes – dentre os vários lançados, ao qual se engancha e se vincula. A escolha de um dentre vários significantes é uma “opção” necessária de submissão e é essa “seleção” que instaura o sujeito no âmbito da alienação – e, conseqüentemente, no campo da linguagem –, pois a partir daí o sentido emerge sempre do campo do Outro.

Silva (2015, p. 58) detalha um pouco mais como esse passo acontece:

Temos o par mínimo da cadeia significativa (S1-S2) onde podemos tomar S1, o significante mestre, como, por exemplo, o choro do bebê e o S2 como uma primeira resposta endereçada a ele. Nessa cena, conseguimos perceber de forma mais clara que é o S2 (a resposta) que caracteriza S1 (choro) como significante. É o retorno do Outro que dá ao choro lugar de “mensagem”. Podemos entender, portanto, que S2 confere, retroativamente, como um vetor semântico, sentido a S1. Com isso, o sentido só existe no encontro de S1 com S2 e é essa articulação ao S2 que em consequência produz a alienação. É possível dizer então que o processo de alienação se dá no momento em que o sujeito se faz representar por um significante para os outros significantes da cadeia em questão. Aí está o assujeitamento, a alienação. (SILVA, 2015, p. 58)

Nesse primeiro tempo, o “suposto sujeito” não pode aceder a uma enunciação própria, embora já esteja apto a enunciar. Trata-se de um tempo de “aprisionamento” no desejo do Outro e, nesse momento, a criança serve de falo materno, que, para Lacan, configura o primeiro tempo do Édipo, no qual

a criança ainda mantém com a mãe uma relação de indistinção, reforçada pelos cuidados que recebe e pela satisfação de suas necessidades. Essa relação quase fusional a permite supor ser seu objeto de desejo. É na posição de objeto (falo) que a criança se coloca como suposto completar o que falta à mãe. Ao querer constituir-se como falo materno, a criança se coloca como único objeto de desejo da mãe, assujeitando seu desejo ao dela. (ARAGÃO E RAMIREZ, 2004, p. 94)

Novamente, é importante lembrar que este é um tempo lógico necessário e fundante. Nesse sentido, este tem efeitos em uma criança que não pode ocupar um lugar no desejo materno ou que não pode ser em algum momento o falo para a mãe, assim como também tem

efeitos em uma criança que fica capturada nesse enigma do desejo da mãe e se mantém como objeto:

Se a criança fica presa a esse enigma [desejo da mãe], ele pode ter como efeito a mortificação do sujeito, mortificação entendida como aprisionamento a uma dimensão de objeto. Para reviver, é necessário outro significante, o que ocorre a partir da entrada do Nome-do-Pai, para que algo do sujeito entre estes significantes possa aparecer. Como veremos, é a partir do Nome-do-Pai que se produzirá a significação fálica, fundamental para que o sujeito possa se utilizar do falo para situar o gozo, sem que isso signifique ficar preso a uma identificação ao falo, ou seja, identificado como objeto do desejo da mãe. (ALMEIDA, 2010, p. 26, inclusão nossa)

É interessante notar que o ato de falar requer a articulação de pelo menos dois significantes, o que implica sair do registro de S1 – significante mestre ao qual o sujeito está submetido – e buscar outros deslizamentos, em direção a outros significantes (S2). É apenas nesse percurso, nessa tentativa de “enlaçamento”, que o sujeito fala. Sobre isso, podemos nos remeter a Lacan ([1973] 1988, p. 207):

Podemos localizá-lo (...), esse *Vorstellungsrepräsentanz*, nesse primeiro acasalamento significativo que nos permite conceber que o sujeito aparece primeiro no Outro, no que o primeiro significante, o significante unário, surge no campo do Outro, e no que ele representa o sujeito, para um outro significante, o qual outro significante tem por efeito a *afânise* do sujeito. Donde a divisão do sujeito – quando o sujeito aparece em algum lugar como sentido, em outro lugar ele se manifesta como *fading*, como desaparecimento. Há, então, se assim podemos dizer, questão de vida e morte entre o significante unário e o sujeito enquanto significante binário, causa de seu desaparecimento. O *Vorstellungsrepräsentanz* é o significante binário.

Partindo desse pressuposto, chegamos à conclusão de que, para Lacan, o sujeito se coloca como efeito da articulação S1-S2, o que significa que o sujeito se identifica com o significante, ou com um traço dele, ofertado pela “mãe”, pequeno outro, que, por sua vez, funciona como representante do grande Outro, o campo social. Esse acontecimento ocorre no tempo lógico da alienação, pois, nesse primeiro momento, o sujeito está alienado quanto ao significante primordial. Sobre isso, Lacan afirma ([1960] 1998, p. 854):

Conferir essa prioridade ao significante em relação ao sujeito é, para nós, levar em conta a experiência que Freud nos descortinou, a de que o significante joga e ganha, por assim dizer, antes que o sujeito constate isso, a ponto de, no jogo do Witz, do chiste, por exemplo, ele surpreender o sujeito. Com seu flash, o que ele ilumina é a divisão entre o sujeito e ele mesmo.

Cabe esclarecer que esse sujeito do qual fala Lacan (1960) é o sujeito do inconsciente, por isso dividido em si mesmo em consciente e inconsciente. Não devemos confundir-lo com o homem, o ser humano, o indivíduo. Considerar o sujeito do inconsciente nesta tese – e não o indivíduo – terá consequências importantes para pensar o cenário escolar e os modos de ensinar e aprender que aqui nos interessam. Além disso, ao nos debruçarmos sobre os impasses na aprendizagem – problemática do nosso trabalho –, nos parece essencial considerar que tais impasses podem emergir de uma posição inconsciente do sujeito e não de uma incapacidade estrutural do indivíduo, já que “No efeito de linguagem, não se trata de nenhum ente. Trata-se apenas de um ser falante. No ponto de partida não estamos no nível do ente, mas no nível do ser” (LACAN [1978] 1992, p. 144).

Para Silva (2015, p. 58), a “operação de alienação é fundante para o *sujeito do inconsciente*. No entanto, alguém que se mantém na posição de alienação durante toda a vida se priva de toda uma série de experiências importantes”, uma vez que, “quando o processo de separação foi efetuado, o sujeito passa então a remeter seu olhar para o mundo exterior, o que vai dar início ao processo de separação, tão necessário quanto o de alienação” (Ibid., p. 58). Nasce aí a possibilidade de singularização.

A separação apenas ocorre mediante a constatação de uma falta, que precisa ser verificada primeiramente no Outro para que depois possa ser constatada em si mesmo. Na operação de separação, o sujeito encontra um vazio sobre o qual vai remeter o seu desejo para sempre insatisfeito. Isso significa dizer que, quando naquela relação que parecia dual, simbiótica e completa entre mãe-bebê (sujeito-Outro), nota-se que uma falta, um furo e uma incompletude no Outro – que deseja algo além do bebê – emergem, assim como a possibilidade de que o sujeito se desloque do lugar de objeto do desejo do Outro e se separe dessa posição:

É nesse momento que o sujeito se desvincula da identificação ao falo, ao mesmo tempo em que ocorre o aparecimento da lei de forma um pouco mais explícita, com a palavra do pai mediada através da mãe. Ou seja, o objeto de desejo da mãe fica mais claramente situado na ordem simbólica e se evidencia a dependência da mãe em relação a algo que aponta para fora da relação imaginária que estava estabelecida com a criança. Mesmo que a ordem simbólica estivesse lá desde o primeiro momento, a criança está inicialmente neste engodo da relação com a mãe em que através da identificação fálica ela poderia ser o que falta a mãe. Com a entrada da palavra do pai como aquilo que intercede este engodo e evidencia que a mãe não tem o falo e que, da mesma forma, a criança não pode ser tudo o que falta à mãe, a relação se abre para as novas possibilidades. (ALMEIDA, 2010, p. 37)

A separação corresponde exatamente à entrada do Outro – enquanto radicalmente outro, diferente de mim e não como extensão do corpo próprio –, mais especificamente “o desejo do outro no lugar onde antes era a falta entre um significante e outro. Isso significa que a falta resultante do processo de alienação será, neste momento de separação, um motor indispensável” (SILVA, 2015, p. 58), pois “será por meio dela que o sujeito poderá se colocar frente ao desejo do outro ou ainda será através da sua própria falta que o sujeito poderá responder à falta do Outro” (Ibid., p. 58):

Ora, a chave da diferença entre alienação e separação reside exatamente na diferença entre S1 sozinho e S1 formando par com S2. No nível de S1-S2, S1 tem um valor articulador, é um significante mediador entre o sujeito e o Outro. Dito de outra forma, na alienação, há a imersão do sujeito no Outro, suas leis sendo respeitadas e o reconhecimento sendo desejado e obtido. De outro lado, S1 sozinho tem um valor completamente oposto. [...] É, com efeito, o encontro do sujeito como o objeto a causa de seu desejo, que lhe permite realizar o corte de S1-S2, e fazer de S1 o significante de sua diferença fundamental, diferença pura, irreduzível. (NASCIMENTO, 2010, p. 5)

Percebemos nesse trecho que o autor enfatiza o lugar no processo de constituição de um sujeito, nas operações de alienação e na separação conceituadas por Lacan. Em suma, na fase de alienação, o sujeito acredita ser o que a mãe deseja – ocupa o lugar do objeto do desejo materno, alienando-se a ele –, mas na fase de separação percebe que o desejo da mãe está além dele, de modo que é impossível correspondê-lo completamente. Nesse processo, é necessário que o Outro materno seja afetado pela castração, operação que instaura a falta através do significante do nome do pai. É apenas assim que o sujeito consegue vislumbrar sua incompletude, deslizar desse lugar de falo materno e então constituir-se enquanto um.

Como afirmamos, o bebê humano, ao nascer, é apenas um “pequeno corpo”. Ele vem ao mundo sempre prematuramente, de maneira que os nove meses previstos para sua gestação ideal não garantem a ele autonomia de sobrevivência após seu nascimento. Sendo assim, logo que entra no universo dos humanos, o bebê tem sua possibilidade de continuar vivendo submetida aos cuidados do outro. Em razão disso, segundo a perspectiva lacaniana, é apenas por meio da intervenção de um terceiro que a criança pode sair dessa relação “plena”, mãe-bebê, e passar ao nível do significante. É através dessa operação que envolve o significante do nome-do-pai enquanto lei que a criança poderá posteriormente tomar para si a língua materna, articular-se através dela, singularizar-se e dizer seus desejos.

Logo, a relação com o Outro é constitutiva para o sujeito, pois na relação com o Outro o sujeito adentra o universo simbólico, a linguagem. Nesse sentido, nos parece importante nos aprofundarmos mais no conceito lacaniano de Outro e, para tanto, precisamos esclarecer que, na obra lacaniana, encontramos diferentes referências à ideia de Outro, de modo que cabe especificarmos qual Outro nos interessa tratar aqui.

Podemos citar, a título de exemplo, três “modalidades” de Outro indicadas por Lacan no percurso de seus seminários, quais sejam: o pequeno Outro, do estádio do espelho, imaginário; o grande Outro, do campo simbólico, do discurso do inconsciente, que pode ser encarnado pelo pequeno outro; e o Outro gozo ou Héteros, que remete ao gozo feminino. Para nós, neste momento, interessa pensar a respeito do grande Outro.

A concepção forjada por Jacques Lacan não é fixa no decorrer de sua obra, uma vez que ele se refere ao Outro como “Outro absoluto” (LACAN [1955-56] 1985, p. 286), “tesouro dos significantes” (Ibid., p. 17), ideias que podem levar o leitor a pensar em uma verdade total, em um saber completo, absoluto em si mesmo. Porém, desde já alertamos que a concepção lacaniana também dá indícios de uma falta nesse mesmo Outro. No seminário *As formações do inconsciente* ([1957-58] 1995), Lacan afirma que há no Outro uma hiância, apontando para algo além do significante. Voltaremos a esse ponto posteriormente, relacionando-o às possibilidades de o sujeito de não permanecer fixado em uma mesma posição e responder ao desejo do Outro.

Retomando a ideia lacaniana do Outro como tesouro dos significantes, queremos enfatizar que é no encontro com a cadeia significante que o ser humano pode vir a ser sujeito. Para explicitar isso, podemos recorrer ao grafo elaborado por Lacan, no qual fica evidente que o sujeito se constitui enquanto tal, ao mesmo tempo que endereça ao Outro uma demanda (LACAN [1960] 1998). Desse modo, podemos compreender o porquê de analisarmos mais detidamente o campo do Outro, o tesouro dos significantes:

É na medida em que a criança se dirige a um sujeito que ela sabe falante, que ela viu falando, que a penetrou de relações desde o princípio de seu despertar para a luz do dia; é na medida em que há alguma coisa que joga como jogo do significante, como moinho de palavras, que o sujeito tem que aprender muito cedo que está aí uma via, um desfiladeiro por onde devem essencialmente inclinar-se as manifestações de suas necessidades para serem satisfeitas. (LACAN [1958-59] 1998, p. 23)

Se entendemos que o sujeito é atravessado pela linguagem e que esse atravessamento se dá desde o campo do Outro – e este, segundo Lacan, é o tesouro de significantes, o campo simbólico –, compreendemos que o sujeito carrega marcas do tempo e do campo social em que está inserido. Não é, portanto, sem consequências para a constituição do sujeito a dimensão sociopolítica e o tecido histórico e temporal no qual ele virá a se forjar e a narrar-se no mundo. Segundo Lacan ([1955-56] 1985, p. 165),

Há aqui uma topologia subjetiva, que repousa inteiramente sobre (...) o fato de que pode haver um significante inconsciente.(...) Ele parece bem exterior ao sujeito, mas é uma outra exterioridade que aquele que se evoca quando alguém nos apresenta a alucinação e o delírio como uma perturbação da realidade, pois o sujeito permanece apegado a ela por uma fixação erótica. Temos aqui que conceber o espaço falante como tal.

Para falar disso, Lacan usa o neologismo “extimité”, referindo-se ao que é íntimo, interior e, ao mesmo tempo, externo, fora, pois há algo do Outro que habita aquilo que há de mais íntimo em mim – trata-se da mesma topologia da Banda de Moebius, que citamos anteriormente. Freud (1919) pensava o mesmo tema em termos de um “estranho familiar” (“Unheimliche”).

Para Quinet (2012, p. 21), o lugar do Outro “é de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito em sua infância e até mesmo antes de ter nascido”. Nesse sentido, consideramos importante compreendermos melhor em que lugar o discurso hegemônico toma o sujeito – especificamente, o angolano e moçambicano –, já que o Outro está marcado por esse discurso hegemônico de seu tempo e do campo social e político. Elia (2004) destaca, nessa seara, a diferença entre a categoria do Outro e a ordem social e cultural:

Essa ordem é eivada de valores, ideologias, princípios, significações, enfim, elementos que a constituem como tal, no plano antropológico. O Outro é [...] sua estrutura significante [...], o que permite dizer que a ordem do Outro, que a mãe encarna para o bebê, é uma ordem significante e não significativa. O que a mãe transmite é, primordialmente, uma estrutura significante e inconsciente para ela própria (ela não sabe o que transmite, para além do que ela pretende deliberadamente transmitir), e não poderia ser simplesmente o conjunto de valores culturais (entendendo-se sob este termo toda a complexidade de elementos significativos ordenados na família e na sociedade à qual pertencem mãe e bebê). (Ibid., p. 40)

Cabe apontarmos, desde já, que não estamos defendendo uma posição determinista ou causalista, como se o sujeito se fixasse eternamente nesse lugar delegado pelo Outro. A teoria psicanalítica nos ajuda a pensar que, embora o Outro cumpra um papel constitutivo para o sujeito, é apenas ao se separar desse lugar de objeto do desejo do Outro que ele pode vir a ser autor da própria história. Compreender essa relação dialética é fundamental para pensarmos no lugar do Outro:

O inconsciente é, ele mesmo, resultado da instauração do significante Um, que se refere ao poder paterno instaurado pelo falo enquanto operador lógico da linguagem. Mas ao mesmo tempo em que é instituído pela autoridade, pelo poder do Um, o inconsciente é também a parte do homem que não aceita a servidão (...) o inconsciente, como nos diz Lacan, é a política, é o campo da instituição do Um e da luta contra o Um. (CHECCHIA, 2011, p. 78)

Estamos lidando, portanto, com um paradoxo entre determinação e indeterminação no que diz respeito à constituição do sujeito. Se o inconsciente é o discurso do Outro, como diz Lacan, somos tecidos nas tramas da cultura, da história, da política, na medida em que “o inconsciente é a política” (LACAN [1966-1967], 2003, p. 236). Não existe uma leitura única para essa afirmação lacaniana; porém, nos parece interessante pensar que essa frase se alinha à ideia de que o inconsciente e a política se presentificam a partir da relação com o Outro.

Rosa, Estevão e Braga (2017, p. 366) alertam para a importância de “separar a alienação estrutural do sujeito ao discurso do Outro da alienação ao discurso social e ideológico”. Essa afirmação nos faz pensar na realidade angolana e suas particularidades discursivas quanto às questões sociais e ideológicas, pois a alienação ao discurso do Outro, como já dissemos, é constitutiva para qualquer sujeito, em qualquer situação, tempo ou localidade.

É constitutivo submeter-se à linguagem, caso contrário, o preço a ser pago pode ser alto: ser apartado estruturalmente do laço social. Com isso, se estamos falando de sujeitos neuróticos, submetidos à linguagem, parece-nos importante considerarmos também, além do discurso do Outro que constitui o sujeito, os discursos políticos e ideológicos hegemônicos que circulam e produzem marcas.

Rosa (2016) sustenta uma discussão que nos interessa trazer aqui para avançarmos nesse ponto de nossa reflexão. Ela retoma o conceito de desamparo discursivo, cunhado por Pujó (2010), que se refere à “fragilização das estruturas discursivas que suportam o vínculo social, no que rege à circulação de valores, ideais, tradições de uma cultura e resguardam o sujeito do

real” (ROSA, 2016, p. 47), para pensá-lo junto ao desamparo social, uma vez que “sem endereçamento possível ao Outro, o sujeito silencia, sendo lançado ao não senso e à dificuldade de reconhecer, ele mesmo, seu sofrimento, sua verdade, seu lugar no laço social e no discurso” (Ibid., p. 47). Por isso, “essa condição desarticula o sujeito de sua ficção fantasmática, afeta seu narcisismo e o remete à angústia ante o desamparo que perpetua a condição traumática” (Ibid., p. 47).

A trama constitutiva entre sujeito e Outro que tentamos desdobrar aqui está presente na teoria lacaniana de forma enfática. Entendemos que o desamparo produzido socialmente (ROSA, 2016) está atrelado a esse processo de “esquecimento”, ou ao menos de menorização da importância dessa assertiva lacaniana tão fundamental para a sustentação da própria teoria de constituição do sujeito de Lacan.

O psicanalista francês se utiliza, inclusive, de um esquema específico com o intuito de esclarecer a relação entre sujeito e Outro, em que o “esquema L” seria uma representação daquilo que se passa entre o sujeito e o Outro: um discurso (LACAN [1954-55] 1985). Dito de outra forma, para Lacan, o esquema L é uma tentativa de demonstrar que o inconsciente é o discurso do Outro. O trabalho com esse esquema durante seu segundo seminário ([1954-55] 1985) se dá, então, com a proposta de mostrar que “o sujeito está descentrado com relação ao indivíduo” (Ibid., p. 16), ou seja, nesse momento sua preocupação é distinguir a função imaginária da simbólica e ressaltar que é nessa fronteira “que a análise se efetua” (Ibid., p. 321).

Figura 6 - Esquema L

Fonte: Lacan ([1954-55] 1985, p. 152)

Como podemos ver na figura 6, no esquema L figuram quatro lugares: S (sujeito), a (eu), a' (outro) e A (Outro). Através dessa imagem, Lacan pretendia demonstrar que, ao falar, o que recebemos do outro é nossa própria mensagem invertida. Além disso, o autor também aponta, por meio do mesmo esquema, que isso acontece quando o falante reconhece o Outro em um lugar simbólico e, por efeito, ele mesmo também é reconhecido. Para Lacan, esse movimento seria presente na neurose, mas quando esse reconhecimento não acontece estaríamos diante da estrutura psicótica. Nesse sentido, o cruzamento dos eixos simbólico e imaginário é o que dá condição de barreira ao sujeito, pois, do contrário, ele estaria em relação com um Outro absoluto, todo – imaginário. A mediação simbólica é o que faz “filtro”, “fronteira”, “anteparo” entre sujeito e Outro (absoluto).

A impossibilidade de um “anteparo” atira o sujeito no desamparo sobre o qual refletíamos anteriormente e o aprisiona em uma única verdade absoluta que vem do Outro e do qual ele não consegue tomar distância. Desse modo, novamente nos deparamos com a importante relação dialética lacaniana para a constituição do sujeito, em que ambos os movimentos, de alienação e de separação, são constitutivos e fundamentais. Que um sujeito possa fazer esse deslocamento é o que se verifica de mais essencial nessa passagem, sob pena de, caso não aconteça, permanecer aprisionado em uma posição de objeto do desejo do Outro.

Sobre esse aprisionamento, Rosa (2016, p. 35) aponta para a possibilidade de que “certos discursos sociais se travestem de discurso do Outro (campo da linguagem) para obturar a polissemia do significante e impor sua verdade ao sujeito, para capturar o sujeito em suas malhas”, atuando, assim, de modo a dificultar justamente o deslocamento do sujeito, a possibilidade de que ele venha a se dizer para além de ser apenas dito pelo Outro. Para a autora, essa captura pode gerar como efeito “o silenciamento, o desarvoramento do lugar de fala do sujeito” (Ibid., p. 35), de modo que estaríamos “no campo do laço social e da política que incidem sobre o desejo e o gozo do sujeito” (Ibid., p. 35).

Assim, retomando a ideia de inconsciente como discurso do Outro e do Outro como tesouro de significantes, podemos nos perguntar: quais significantes, quais traços ou quais representações imaginárias sobre o angolano e moçambicano estão presentes no campo social? Que ditos e não-ditos circulam tramando esse tecido simbólico? Se o saber inconsciente se transmite por contágio, como assinalou Freud, com o que os alunos e professores angolanos e moçambicanos estariam se impregnando? Estariam estes sujeitos capturados em um certo lugar

imaginário no discurso do Outro que, por efeito, incide na relação entre professor e aluno, no conhecimento e na escola?

2.2. Transferência e Trabalho

É o Outro, para a teoria lacaniana, que tem a função de receber a palavra do sujeito e ratificá-la, humanizando-o e subjetivando-o. Esse Outro pode ser encarnado pelo professor que, ao exercer sua função, “deveria fazer do objeto de conhecimento um mistério a ser desvendado” (RIBEIRO, 2014, p. 25). Para isso, esse outro/professor precisa estar atravessado por esse enigma, ou como afirma Lajonquière (1999, p. 141), “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima”. Nesse sentido, o desejo do Outro é protagonista na cena do aprendizado, ou seja, “Existe uma relação intrínseca entre o saber e o Outro. O ato de aprender sempre pressupõe que haja um outro que ensina. Não há ensino, portanto, sem essa presença” (RIBEIRO, 2014, p. 25).

Para abordarmos essa relação entre o aluno e o seu professor, recorreremos primeiramente a um conceito fundamental para a teoria psicanalítica: a transferência. Freud ([1914] 1996) afirma, por exemplo, que um aluno pode ouvir seu professor quando este está revestido de importância. Ao apontar para essa relação, o autor está ressaltando que não se trata apenas dos tipos de conteúdo ensinados ou dos métodos empregados, mas também de algo que se estabelece entre o aluno e o professor: uma relação transferencial.

Freud ([1912] 1976) afirma, em seu texto “A dinâmica da transferência”, que em cada nova relação, com cada nova personagem que surge em sua vida, o sujeito buscará satisfazer sua demanda de amor inaugurada em suas experiências primordiais, demanda que é atualizada a cada vez de forma inconsciente. Posteriormente, em seu texto “Além do princípio do prazer” ([1920] 1976), ele acrescentará outra dimensão da transferência: a repetição. Para o autor, o sujeito irá, via transferência, buscar repetir o que não pode ser simbolizado, o que foi reprimido e, nessa repetição, são presentificados afetos passados e não acessíveis à consciência, pois, ao não elaborar, o sujeito tende à repetição, cujo conteúdo recalado se mantém inalterado. Freud ([1914] 1996, p. 196) explica que “o paciente não *recorda* coisa alguma do que esqueceu e recalcou, mas expressa-o pela atuação ou *atua-o*. Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; *repete-o*, sem, naturalmente, saber o que está repetindo”.

Laplanche e Pontalis (1992, p. 514) enfatizam que "a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada", ou seja, a transferência reedita essas vivências psíquicas, atualizando-as, nesse caso, na figura do professor:

(...) são reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico. (FREUD [1905] 1988, p. 98)

Se estamos tratando de “reedições dos impulsos e fantasias” inconscientes que são trazidos à tona na relação de forma atualizada, como afirma Freud, nos parece importante nos atentarmos para as experiências que também imprimiram marcas nos professores enquanto representantes do Outro, assim como o “médico” também o é na citação freudiana. Esse Outro, partícipe fundante no processo de constituição de um sujeito, está representado na relação transferencial, um a um, face a cada (pequeno) outro – pais, professores, analistas.

A relação entre aluno e professor está, portanto, como em toda relação de transferência, sempre atravessada pelo desejo do Outro, bem como pela posição que o sujeito – nesse caso tanto o aluno quanto o professor – pode assumir frente a esse desejo. Por isso, ao mesmo tempo que o aluno endereça ao seu professor – ao considerá-lo suposto tudo saber – um pedido de amor e reconhecimento, o seu professor, via transferência, pode projetar em seu aluno suas próprias fantasias, sua própria posição inconsciente face ao desejo do Outro:

A relação inter-subjetiva professor-aluno pode (re)produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária, especular, na qual o *aluno-falo* submete-se à Lei do desejo do mestre, para ser reconhecido e amado, enquanto Eu Ideal, por este Outro suposto tudo saber, tudo poder. Ao projetar no aluno as suas fantasias (de reparação, de onipotência, ou quaisquer outras) e ao "seduzi-lo" para que esse lhe responda desde uma posição subjetiva de assujeitamento, o professor estará atualizando, ele mesmo, a sua própria condição subjetiva face ao desejo e à castração. Trata-se aqui, obviamente, de uma lógica inconsciente, que independe das condições objetivas da atuação pedagógica e que escapa, portanto, ao controle dos pares em relação. O que está em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, na sua "constelação de insígnias", e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber da criança ou à sua obstinação de nada querer saber. (ALMEIDA, 1998, p. 90-91)

Se os restos da infância do professor, suas fantasias inconscientes, sua posição face à castração e ao desejo do Outro podem entrar em cena na sua relação com o aluno, certamente os restos do momento em que os professores foram alunos também contam nesse cenário. Se essa hipótese se sustentar, as experiências dos professores enquanto aprendizes podem compor os fantasmas que participam e incidem na relação transferencial entre professores e alunos. Esta, por sua vez, pode ter efeitos no vínculo que os alunos vêm a estabelecer com o conhecimento.

Esse conceito freudiano de transferência é retomado por Jacques Lacan e tem importância em sua obra desde o seu primeiro seminário: *Os escritos técnicos de Freud* ([1953-1954] 1986). Nessa ocasião, o autor ressalta que, além de tornar presente algo do passado, a transferência guarda em si mesma, ao mesmo tempo, uma possibilidade de transformação, pois, para Lacan, a posição do sujeito no discurso pode se deslocar via transferência.

Lacan ([1960-1961] 1992) dedica um seminário inteiro para tratar especificamente do tema da transferência. Em seu oitavo seminário, o psicanalista francês aproxima o conceito de transferência à ideia de amor:

Qual seria, pois, a articulação entre o amor, tal como ele o concebe, e a transferência? Se antes situamos o amor, o enamoramento, sob a égide do que é imaginário, narcísico, em que sentido a transferência, como materialização do laço analítico - permanente questão para nós, na medida em que consideramos que a materialização do objeto *a*, isso que faz objeção aos laços, parece aqui cumprir outra função que não provocar a dissolução do laço – poderia a ele se articular? (NOVAES, 2007, p. 135)

O autor aponta a relação amorosa como fundamentalmente assimétrica, descompassada, faltante. O conceito de laço (social) que aparece na citação é fundamental para o entendimento dessa ideia no seminário, uma vez que, para Lacan, o discurso é um laço social em que “não há intersubjetividade” (LACAN [1960-1961] 1992, p. 19), isto é, não se trata de uma relação de encontro, assim como toda relação de amor é desencontrada por essência. Na relação de amor, o psicanalista ressalta duas funções: amante (*érastès*) e amado (*éroménos*) que, por sua vez, remetem a duas funções: de sujeito e de objeto, que são, portanto, dissimétricas.

É nessa forma lacaniana de ler a ideia de transferência que o conceito de objeto ganha ainda mais relevância. No desejo do Outro o sujeito é objeto, ou, como afirma o próprio autor, “O outro enquanto visado no desejo é visado como objeto” (Ibid., p. 58), em que

o desejo, em sua raiz e sua essência, é o desejo do Outro, e é aqui, falando propriamente, que está a mola do nascimento do amor, se o amor é aquilo que se passa nesse objeto em direção ao qual estendemos a mão pelo desejo e que, no momento em que nosso desejo faz eclodir seu incêndio, nos deixa aparecer, por um instante, essa resposta, essa outra mão que se estende para nós, bem como seu desejo” (Ibid., p. 180)

Há, de toda forma, entre amor e desejo, uma distância importante a ser esclarecida. Quando Lacan fala sobre a “metáfora do amor” ele está se referindo a uma substituição do amado pelo amante, de modo que o amor surge quando “aquele que o sujeito via como objeto de seu desejo responde a essa mensagem enquanto sujeito” (ROMERO, 2017, p. 47). Essa metáfora é explicada por Lacan do seguinte modo:

Esta mão que se estende para o fruto, para a rosa, para a aça que se inflama de repente, seu gesto de pegar, de atrair, de aticar é estreitamente solidário à maturação do fruto, à beleza da flor, ao flamejar da aça. Mas quando, nesse movimento de pegar, de atrair, de aticar, a mão foi longe o bastante em direção ao objeto, se do fruto, da flor, da aça, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que é a de vocês, e neste momento é a sua mão que se detém fixa na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas – então, o que aí se produz é o amor. (LACAN, 1960-1961, p. 59)

Nessa metáfora, o autor aponta também para a condição que sustenta o que posteriormente chamará de “transferência de trabalho”. A mão que se estende quando encontra outra mão no caminho pode gerar essa faísca que produz trabalho, tema abordado por Lacan em 1964, em sua ata de fundação da Escola da Causa Freudiana. Nessa ocasião, o autor se preocupou em enfatizar o que dá sustentáculo à transmissão da psicanálise e, para ele, “o ensino da psicanálise só pode se transmitir de um sujeito a outro e isso pela via de uma transferência de trabalho” (LACAN [1964] 1998, p. 242).

A transferência de trabalho está implicada em um ensino e, portanto, é condição básica para um laço que possibilite o estabelecimento de aprendizado entre o professor e o aluno, pois tanto o ato de ensinar quanto o ato de aprender pressupõem um trabalho psíquico via transferência. Por esse motivo, a transferência é protagonista da cena pedagógica, uma vez que, por meio dessa transferência de trabalho, o desejo do Outro pode incidir na posição do sujeito no discurso, no laço social, considerando que a escola, enquanto uma instituição, também está

atravessada pelo discurso de seu tempo. É, assim, nesse cenário transferencial que irá se desdobrar a relação de professores e alunos com o conhecimento.

Para que a relação transferencial ocorra, Lacan postula um pré-requisito: a existência de um sujeito suposto saber, alguém que represente para o sujeito o detentor do saber a seu respeito. Existir um sujeito suposto saber nessa relação é, então, condição fundante da transferência, ou seja, existir alguém a quem o sujeito possa supor essa "ilusão fundamental, estrutural, de que seu saber - o saber do inconsciente - já está todo constituído no psicanalista" (MILLER, 1987, p. 77), ou, em nosso caso, no professor.

Por isso, "o sujeito suposto saber é a estrutura de abertura da partida, da entrada no jogo" (Ibid., 87). Sobre esse aspecto, afirmará Lacan (1973, p. 529) que "o sujeito, através da transferência, é suposto ao saber pelo qual ele consiste como sujeito do inconsciente, e é isso que é transferido ao analista, ou seja, esse saber como algo que não pensa, nem calcula, nem julga, e nem por isso deixando por isso de produzir efeito de trabalho". Assim, o efeito de trabalho que se desdobra da transferência pressupõe que haja sujeito suposto saber.

Supor que o outro tenha o saber que me falta, que pode me completar: é disso que se nutre a transferência. Seja o analista, seja o professor, é importante que esse outro esteja revestido dessa função para que possa operar, via transferência, deslocamentos de posição no discurso. Sem a função de sujeito-suposto-saber o trabalho está destinado à paralisia, pois o movimento é fruto da busca por esse algo que eu suponho que o outro pode me entregar. É nessa busca que o sujeito pode enlaçar-se e se lançar em direção a algo novo, a deslocamentos possíveis em sua própria posição no discurso e, no caso da criança na escola, frente ao professor, em sua relação com o conhecimento:

Daí a importância, senão de um manejo, mas de uma certa sensibilidade com relação à transferência, para que o aluno continue falando. Isto que chamo de "sensibilidade", na falta de uma palavra melhor, relaciona-se com uma certa assumpção da falta que pode levar ambos os lados a perguntar "o que ele quer?", pois [...] com relação à transferência [...] é só na ignorância a respeito do que alguém deseja que um sujeito pode ser suposto ter em si este objeto inadequado que causa o efeito do amor de transferência e aponta para o que ele recobre: o desejo. [...] Há na transferência um deslocamento do significante e, portanto, um agenciamento do significante e, portanto, um agenciamento de uma nova posição subjetiva, cada vez mais desvestida das identificações e, portanto, cada vez mais próxima do singular. É importante mostrar que na "singularidade" de que se trata aí há um paradoxo, pois, como esta é referida ao agenciamento de uma questão do desejo, aponta para a relação do sujeito ao Outro, pois desejo é sempre desejo do Outro. A possibilidade de que vigore singularidade, entretanto, está justamente referida

à inconsistência deste desejo do Outro, campo no qual também há uma falta. (RIOLFI, 1999, p. 351)

Para que o professor realmente possa exercer a função que lhe é dada – ensinar –, é necessário que seu lugar seja investido dessa possibilidade não apenas pelos alunos, mas também pelo discurso de sua época, pois tanto o lugar a ser ocupado pelo professor como o lugar a ser ocupado pelo aluno estão atravessados pelo desejo do Outro, o que significa dizer que, na cena consciente da relação de ensino e aprendizado entre um aluno e um professor, subjaz uma cena de desejos inconscientes, da qual a transferência trata:

Quando o aluno endereça-se ao professor, é porque, inconscientemente, supõe nele o saber sobre seu desejo. Aliás, são os pais que introduzem a criança na transferência com o professor, pois foram eles que sugeriram esta aposta quando a levaram para a escola. A criança vê no professor a possibilidade de realizar o desejo dos pais e supõe que estes estejam dizendo que é o professor quem tem o saber sobre como se torna adulto (em relação ao desejo). Para o aluno, o professor é o *sujeito suposto saber*. (MONTEIRO, 2002, p. 14)

O sujeito poderá, então, vir a supor um saber ao outro. Essa suposição, no entanto, não está garantida, pois se trata de uma operação – a de suposição de um saber ao outro – feita a cada relação transferencial e, por isso, não é “universalizável” ou mesmo “padronizável”. Ela não obedece a uma norma única, já que envolve justamente o lugar do sujeito e do outro na transferência que, como vimos, tem a ver com o que cada um irá atualizar nessa relação com suas fantasias infantis.

O que se atualiza na transferência tem relação também com a posição do sujeito face ao Outro, já que, transferencialmente, é com o representante do Outro que o sujeito se relaciona. Essa pessoa que encarna o Outro para o sujeito sofrerá, portanto, em sua posição inconsciente, incidências daquilo que é o campo simbólico no qual ela está imersa, o que significa dizer que a suposição de saber ao outro é uma operação psíquica e diz respeito aos significantes que circulam na cultura.

Esses significantes que aludem ao lugar do professor em determinada cultura são importantes para pensarmos a necessária suposição de um saber que o aluno deveria poder ter em relação ao seu professor. Quando, por exemplo, a instituição escolar pode ser embalada pelo “sonho de uma instrução pública universal e irrestrita” (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 308), é possível que o professor possa ocupar um lugar de investimento desde o qual possa endereçar as crianças uma palavra educativa que não seja “natimorta” (Ibid.).

A desautorização ou o esvaziamento desse lugar de sujeito suposto saber são atravessamentos possíveis do que referenciávamos anteriormente como o desejo do Outro que, por sua vez, está mergulhado em um caldo sociopolítico, histórico e cultural que acaba por produzir separações entre aqueles cuja fala pode ser legitimada e aqueles que não.

Nas realidades que aqui nos interessa analisar – o que, certamente, não significa que sejam as únicas –, como as de Angola e Moçambique, fica patente a produção histórica e sociopolítica de lugares de “resto”, os quais devem ser ocupados por determinados grupos desde o processo de colonização, pois a invasão portuguesa nesses territórios delegou aos angolanos e moçambicanos, ditos “nativos”, uma posição de subalternidade em relação ao grupo socialmente dominante.

Usando o conceito de Aulagnier (1979), essas situações produziram uma ruptura do “contrato narcísico” que, quando não tem sua lógica interrompida, pode funcionar para o sujeito como uma forma de reconhecimento. Para a psicanalista, é por esse motivo que não se tem como pensar a estruturação psíquica “sem colocar a questão de seus efeitos sobre a realidade cultural” (AULAGNIER, 1990, p. 240).

Embasando-se também em Aulagnier (1979), Rosa (2016, p. 44) afirma que “a consequência da ruptura dos fundamentos do contrato social é a irrupção do traumático, a desestruturante incidência subjetiva daquilo que irrompe por fora de uma trama de saber” e que seria necessário “levar em conta a atribuição do lugar de resto no discurso social”, pois, segundo a autora, “a identificação do sujeito a esse lugar de dejetos [...] dificulta o seu posicionamento na trama de saber” (Ibid., p. 45).

Estar destituído de um lugar desde onde se possa dizer e ser escutado, de um lugar investido libidinalmente, de um lugar para onde se possa endereçar uma suposição de saber implica, de saída, uma impossibilidade de se estabelecer uma relação transferencial com a qual se possa chegar a um trabalho de ensino e produção de conhecimento, por exemplo. Nesse sentido, da mesma forma que a transferência é motor para o trabalho de análise, ela também o é na relação entre professor e aluno. Porém, embora esse lugar de suposto saber seja necessário, o professor, assim como o analista, precisa recusá-lo sob pena de que seu aluno permaneça aprisionado no lugar de objeto desse mesmo saber. Entraria em jogo, então, na relação transferencial, em última instância, a posição do sujeito frente ao desejo do Outro:

Logo, se o professor se colocar na posição de que ‘tudo sabe’, não restará outra alternativa ao aluno a não ser submeter-se à posição de objeto diante

desse professor. No entanto, para que o aluno possa se constituir como um sujeito ‘desejante do saber’, o professor deveria reconhecer-se um sujeito faltante, castrado. Na mesma medida, o professor deveria sustentar a sua posição como representante do conhecimento. (NUNES, 2004, [s.n.])

Esse lugar de suposto saber é dado transferencialmente pelo aluno para o professor a partir das condições e possibilidades do campo sociopolítico que atravessa o campo do discurso. É fundamental, entretanto, que o docente não corresponda a essa posição, pois “renunciando a esse lugar, o professor contribui para que o aluno lide com a frustração de não corresponder às suas próprias expectativas e com isso abra uma importante porta para livrá-lo de seu passado infantil” (RIBEIRO, 2014, p. 28):

Mesmo assumindo a posição de *sujeito suposto saber* atribuída pelo aluno, o professor deve renunciar à posição narcísica de ter *todo o saber sobre o aluno* e posicionar-se como mediador entre o aluno e o conhecimento. Desta forma, permitirá que o aluno aprenda e permaneça desejando saber, cumprindo os movimentos de aproximação (dependência) e afastamento (superação). Na relação imaginária, interpreta os signos para o aluno, revela os segredos da matemática, da língua, da pátria... A medida que o aluno apropria-se do conhecimento, vai tecendo laços com uma tradição e, pertencendo a esta tradição, vai adquirindo uma identidade - existindo, portanto. (MONTEIRO, 2002, p. 14-15)

Ao recusar esse lugar, o professor entrega ao próprio aprendiz o protagonismo de seu processo de aprendizado, podendo se deslocar de uma posição de objeto do desejo do Outro. Caso contrário, ao assumir para si esse lugar de detentor do saber, o professor estaria justamente impondo ao outro o seu desejo, tomando-o como todo, como um saber completo, não faltante, sem deixar margem para que um aspecto singular possa advir no que tange ao sujeito, ao aluno, como aprender algo novo:

Em uma relação imaginária, de amor ou de ódio, não há espaço para a circulação do objeto de conhecimento, enquanto objeto simbólico, representante da falta de saber do aluno e da falta de poder do professor; objeto, portanto, independente dos personagens em cena. A mediação torna-se, então, problemática, se o objeto de conhecimento é tomado como objeto de rivalidade fálica imaginária. O saber, quando investido simbolicamente, vem operar no lugar da Lei, cuja função é de corte, de separação da relação dual professor-aluno. O professor que se recusa a abrir mão do seu suposto poder fálico aprisiona o aluno ao seu desejo, mantendo-o na condição de sujeito não desejante, impedido de construir novas significações fálicas no campo do Outro. (ALMEIDA, 1998, p. 91)

Nesse sentido, podemos pensar, inclusive, que um aluno pode se submeter a uma relação alienante quanto ao seu professor e obter a partir disso a assimilação de alguns conteúdos ou uma certa capacidade de reproduzir, memorizar ou repetir algumas informações aprendidas. Isso não significa, contudo, que esse aluno poderá aceder a um lugar de sujeito pensante, crítico, autor e apropriado de si. Em sua tese de doutoramento, Riolfi (1999, p. 348) ressalta que a “própria lógica do discurso universitário” prevê uma passagem ao aluno, ainda que isso não signifique “qualquer rotação discursiva”. Segundo a autora,

Considerando o ensinamento de Lacan, de que o aluno entra nesta lógica na condição de objeto, em havendo sucesso em sua ‘formação’ ele sai como um sujeito conformado àquele saber. Tal saída implica em poder reproduzir os significantes aos quais sua formação o alienou, mas, se pensarmos a fala em seu registro de fala plena, não implica que ele fale. Outro modo de afirmar isto é dizer que reproduzir signos à moda do papagaio não é sustentar-se como sujeito falante. Sustentar-se como sujeito falante demanda logicamente a anterioridade de uma rotação discursiva que propicie que o sujeito do desejo inconsciente trabalhe de dentro de sua condição de sujeito dividido, condição esta que, ancorando-se na metáfora – a única possibilidade de comparecimento de sujeito – tem potência de geração, de sustentação de uma prática que altera fundamentalmente, a relação de um sujeito com a palavra. (Ibid., p. 348)

Estamos destacando, portanto, que o deslocamento que um sujeito pode fazer em sua posição no discurso, via transferência, parece ser fundamental para que ele ocupe um lugar de aprendiz, de alguém que possa vir a saber, ou, ainda, que possa sair de uma posição de objeto do desejo do Outro, onde só lhe restaria a reprodução, sem qualquer margem para a emergência do novo, da criação, do que é singular, incidindo, assim, na forma como a criança pode se relacionar com o conhecimento escolar.

A chance de que alguém venha a aprender algo novo – ou ensinar algo novo – estaria, então, vinculada à possibilidade de sair da posição de objeto do desejo do Outro, pois nessa posição o sujeito é o falo do outro e, por isso, precisa assumir a função de satisfazê-lo. Essa relação simbiótica cria para o sujeito a ilusão de completude, de que nada lhe falta e, por isso, não precisa se mover em direção a algo. Essa ausência de possibilidade de movimento – que só seria possível a partir do desejo – irá se refletir na busca da criança pelo conhecimento.

Para aprender, a criança precisa saber da falta para que, com ela, se desloque rumo a tentativas de supri-la – ainda que, como sabemos, essa falta é estrutural e jamais será preenchida. Transformar a constatação de sua falta em tentativa de aprender, em uma busca

pelo conhecimento, é uma operação possível para a criança que ainda não está no tempo de ser o falo e, em razão disso, pode tê-lo, de maneira que o conhecimento pode ser, segundo Almeida (1998, p. 92), uma “significação fálica possível” na cultura. Para isso, é, no entanto, necessária a falta, pois na relação entre professor e aluno – assim como em uma análise – seria melhor se o docente pudesse abrir mão da ideia de que ele corresponde completamente às expectativas depositadas pelo aluno, causando, assim, uma falta (KUPFER, 2000). Ao ceder à tentação de exercer esse poder que lhe é conferido e impor o seu desejo ao aluno, o professor oblitera a possibilidade de que um movimento desejante do próprio aluno possa emergir:

O psiquismo humano funda-se a partir do registro da falta, pois, antes disso, ele estava confundido com um outro (com frequência, a mãe), o que chamamos de “célula narcísica”. Com a intromissão de um terceiro, evidenciar-se a castração (a incompletude de ambos), estabelece-se um corte na célula narcísica e nasce daí um novo sujeito, um ser em falta, um sujeito do desejo. A esta passagem pelo registro da falta, ou ainda, pelo registro da castração, dá-se o nome de Complexo de Édipo. Marcado pela falta, quando o sujeito endereça-se a outro, supõe neste outro o saber sobre seu desejo, sobre isto que lhe falta (o objeto *a*). O que o sujeito procura no outro é, de certa forma, recuperar o estado mítico de completude; o sujeito espera que este outro ofereça-lhe o reconhecimento, em última instância, o amor. Dizemos que um se aproxima pelo amor, enquanto o outro não sabe o que tem (lembramos do amor de Alcibiades por Sócrates), movendo o sujeito ao encontro de outros. E, portanto, é a busca pelo saber sobre o desejo que faz o sujeito apostar na transferência. No entanto, não há saber sobre o desejo, e cada sujeito é, permanentemente, um sujeito desejante. (MONTEIRO, 2002, p. 13-14)

Ao assumir o lugar daquele que não tem furos, que presentifica um saber completo, o professor pode vir a ocupar o lugar de quem pode suprir aquilo que falta ao aluno e, na relação com ele, formar uma célula simbiótica única, logo sem falta e sem desejo. Temos, dessa forma, uma relação de aprisionamento ao desejo do Outro, em que o aluno “poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante” (KUPFER, 2000, p. 93).

Cabe ressaltar, até por uma questão ética, que esse posicionamento do professor não é deliberado; trata-se de uma posição subjetiva inconsciente, assim como aquela assumida pela criança. Dito isso, é importante lembrar que, quando tratamos do desejo da criança ou do professor, estamos nos referindo a algo constituído “no campo simbólico-discursivo do Outro, no reconhecimento da falta, da perda, no Édipo, o desejo de saber do aluno e o seu acesso ao conhecimento está ligado à sua posição diante da castração” (ALMEIDA, 1998, p. 91).

Sobre a incidência desse desejo inconsciente na relação entre professor e aluno, o próprio Freud dá seu testemunho em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” ([1914] 1996). O autor conta que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres” (Ibid., p. 248), chegando inclusive a afirmar que “os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores” (Ibid., p. 248). Nesse sentido, ao fazer essas homenagens em texto aos seus mestres, Freud dá mostras da sua aposta no campo educativo no que diz respeito às escolhas singulares que um sujeito pode vir a fazer para si mesmo em sua vida. O próprio Freud pôde fazer uso desse lugar de aprendiz para se apropriar de um modo de dizer único para a ciência de sua época e que fundou um novo paradigma: a Psicanálise.

3. SINTOMA, TRANSMISSÃO E DESEJO

Figura 7 - Mães e crianças ao receberem cobertores em Moçambique.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

“Meu pai sempre quis estudar, mas naquele tempo de guerra era difícil. O nome dele sempre saía na lista das tropas. Ele fugia, não ia, porque queria estudar. Mas não conseguiu. Nós, os filhos deles, conseguimos fazer o que ele queria. Ele sempre quis que os filhos dele fossem por esse caminho que ele não conseguiu ir. Ele sempre quis que nós realizássemos o sonho dele de estudar.”

(Trecho da fala de um professor angolano durante oficina ministrada no Instituto Superior de Ciências da Educação, no Sumbe, em maio de 2019)

O sintoma de uma criança nem sempre corresponde ao que é relatado pelos seus pais, professores ou outros responsáveis. O sintoma relatado pelo adulto pode ser o sintoma que *está* na criança, mas não necessariamente o sintoma é *da* criança, de maneira que uma criança pode manifestar produções sintomáticas das quais ela é um “suporte”, uma “portadora”, sofrendo de um sintoma que não é dela, apesar de estar nela. Consequentemente, acolher o discurso do outro sobre a criança sem questioná-lo é manter a criança no lugar de objeto. “Nota sobre a criança”, de Jacques Lacan ([1969] 1986), é um texto que versa a respeito dessa problemática.

Trata-se de um ensaio curto, de apenas duas páginas, que foi inicialmente endereçado a Jenny Aubry, médica pediatra e membro da Escola Freudiana de Paris, escola de Psicanálise fundada por Jacques Lacan. Embora não seja um documento detalhado, o autor pôde, com objetividade e concisão, apontar caminhos importantes sobre o trabalho da Psicanálise com crianças.

Logo no início da publicação, o psicanalista francês afirma que “o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar” (LACAN [1969] 1986, p. 369) e, por isso, o sintoma se define “como representante da verdade” (Ibid., p. 369). Mais especificamente, em muitos casos, “o sintoma pode representar a verdade do casal familiar” (Ibid., p. 369), o que, para Lacan, embora seja complexo, parece ser o tipo de situação “mais acessível” à intervenção do psicanalista.

O autor alerta, além disso, para o fato de que, quando não há mediação possível, a criança fica “exposta a todas as capturas fantasísticas” (Ibid., p. 369), ou seja, ela acaba fixada no lugar de “objeto da mãe” e, como tal, sua função não é outra que não “revelar a verdade desse objeto” (Ibid., p. 369). Ele explica que, ao se colar nessa posição, a criança estaria realizando a presença do “objeto na fantasia” (Ibid., p. 370), pois com seu próprio corpo a criança oblitera a falta no desejo da mãe (outro):

Ressaltamos a importância da função paterna, em sua função simbólica de devolver ao sujeito o seu enunciado, de implicar o sujeito-criança a seu desejo, interditando a relação mãe-filho e retirando-o da posição de quem nada sabe sobre o desejo, e possibilitando-o ao desejo de saber. Quando o pai falha em sua função o sujeito não advém. O sintoma mantém o Eu no gozo de não saber sobre o desejo que o anima, mantém na inocência e no desejo de que saibam por ele. Em suma, sem a substituição do desejo da mãe, pela palavra do pai, a criança não tem acesso ao simbólico e obstrui, assim como vê obstruído, o seu acesso a investigar e aprender. (ROSA, 1999, [s.n.])

Dito de outro modo, se a função paterna não puder operar como interdito entre o desejo da mãe e o *ideal do eu*, a resultante será uma criança tomada como objeto, cujo sintoma é efeito da fantasia materna. Ademais, é importante salientar o efeito disso no *desejo de saber*, uma vez que o desejo de saber e a possibilidade de aprender estão diretamente vinculados.

Lacan está considerando duas posições como possíveis para a criança frente à estrutura familiar. A primeira delas estaria mais próxima da estrutura neurótica – a criança como sintoma do casal parental – e a outra mais próxima da estrutura psicótica – a criança como objeto que satura a falta no desejo da mãe.

Nos parece essencial esclarecer que “função materna” ou “função paterna” para a Psicanálise não são termos associados diretamente com as figuras que conhecemos socialmente como “mãe” ou “pai”. Como são funções, elas são exercíveis por qualquer pessoa ou mesmo instituições. Diante disso, para Sauret (1998), a criança poderia adotar dois tipos de posicionamentos: recusa ou consentimento. Não é possível saber, a priori, como cada sujeito, cada criança, irá interpretar esse desejo que vem do Outro: “a insondável decisão do ser” (Ibid., p. 94).

Para Zornig (2000, p. 127), o discurso parental desvenda a “posição que a criança ocupa na fantasia parental” e, com isso, gostaríamos de ressaltar não só a relação constitutiva entre sujeito e outro, mas também os indícios, na produção sintomática da criança, que apontam para o desejo do Outro:

Sobre a criança incide um desejo, ligado ao que Lacan chama a exigência do falo pela mãe, e é em relação a esse desejo que a criança irá estruturar-se. O vínculo da mãe com o filho depende, portanto, desse investimento fático, marcado pelo lugar que a criança ocupa na economia do desejo materno. (FARIA, 2001, p. 12)

Por meio de seus representantes – pais, mães, tios, professores –, o Outro poderá “localizar o sujeito no campo da cultura humana” (KAMERS; BARATTO, 2004, p. 41). Em razão disso, é muito importante nós não perdermos de vista que o desejo é componente indispensável nessa operação “humanizante”, pois é só por meio do desejo do Outro que um sujeito pode vir a forjar o seu lugar no mundo.

Então, se o sintoma na criança é indício do sintoma na estrutura familiar na qual ela está inserida e, se essa estrutura, por sua vez, se localiza em um campo simbólico, histórico e social muito mais amplo e com marcas próprias, também nos cabe refletir sobre os traços carregados

pelo outro – representantes do Outro para a criança – e advindos do Outro – campo simbólico. Sobre isso, Lacan afirma que “o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN [1964] 1998, p. 194).

Quanto a esse aspecto, Volnovich (1991, p. 24-25) retoma a perspectiva lacaniana ao afirmar que “o sujeito é efeito do desejo do Outro” e, em função disso, há que se considerar “a determinação histórica e social do sujeito, reconhecendo que o inconsciente é uma experiência transindividual, social”. Nesse sentido, quando queremos nos aproximar do lugar do sujeito no desejo do Outro – problemática central nesta tese –, é importante compreender que esse lugar tem relação com a produção sintomática desse sujeito.

Há, portanto, uma linha que costura o sujeito, seu sintoma e o lugar que ocupa no desejo do Outro. Ao falarmos do Outro, estamos pensando também em seus representantes, como familiares e professores, sujeitos que, por sua vez, estão igualmente imersos nesse campo simbólico e discursivo. É por esse motivo que nos parece tão essencial refletirmos sobre os traços que marcam esse Outro, marcas que foram transmitidas geração após geração e significantes que circulam, se repetem e, muitas vezes, sem qualquer simbolização, produzem sintomas.

3.1. Sintoma, não-ditos e a transmissão do saber inconsciente

Ao destacar a função central do Outro na constituição do sujeito, estamos apontando também para aquilo que Sigmund Freud chamou de herança psíquica ou transmissão psíquica. Ele fala sobre essa temática ao longo de toda sua extensa obra, desde “As neuropsicoses de defesa” ([1894] 2006) até “Moisés e o monoteísmo” ([1939] 1996). Para Freud, a herança psíquica é parte fundamental da constituição do psiquismo humano, ainda que, em geral, não tenhamos consciência ou mesmo a experiência direta:

Na teoria psicanalítica, é amplamente reconhecido que a precedência por outros é o que viabiliza a constituição de um sujeito, o que implica, em última instância, um entrelaçamento de gerações. Os afetos, a revivência de conflitos infantis, a reatualização do narcisismo dos pais e a reedição de histórias familiares decorrentes do encontro de gerações supõem a existência de uma herança psíquica que é transmitida de geração a geração. (VASCONCELOS; LIMA, 2015, p. 86)

A transmissão psíquica sobre a qual escreve Sigmund Freud opera a partir da pré-história do sujeito, ou seja, de toda a rede simbólica que o antecede, incluindo as relações parentais, a cultura e a história, que se configuram “como trama em que são tecidos sintomas” (Ibid., p. 86).

É fundamental salientar que, mesmo conferindo tanta importância à transmissão psíquica, Freud não coloca o sujeito em posição passiva, assim como não tem interesse em uma explicação mecanicista ou determinista clássica dos sintomas. Para elucidar essa posição de que é preciso um trabalho do sujeito para fazer algo singular com aquilo que é herdado, o psicanalista cita Goethe: “aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu” (FREUD [1913] 1996, p. 160).

Nesse mesmo sentido também podemos recorrer a Lacan ([1969] 1986, p. 369) para elucidarmos esse ponto que nos parece tão importante: “o sintoma pode representar a verdade do casal familiar”. O autor, sempre cuidadoso com as palavras, usa o verbo “poder” e deixa clara a sua posição: a criança não se reduz a um reflexo dos pais; ela não é, necessariamente, puro efeito, pois pode haver em sua formação sintomática algo de autêntico, algo que tem relação com a forma com a qual ela se relaciona com o que chega do outro.

Contudo, é fundamental afirmar que o que há de singular na produção sintomática da criança precisa ser escutado; caso contrário, ela permanecerá mantida em posição de objeto de gozo do outro, de modo que a emergência do sujeito é impossibilitada. Esta é a importância, por exemplo, do professor na sala de aula. Sua escuta, seu olhar, seu desejo podem manter ou deslocar a criança de uma posição puramente objetificada para uma posição que a possibilite singularizar-se, advir como sujeito, falar em nome próprio.

Esse lugar que a criança ocupa no desejo do Outro tem estreita relação com sua possibilidade ou impossibilidade de emergir como sujeito e está marcado por algo que foi herdado simbolicamente. É evidente, desde Freud, o vínculo indissociável entre a constituição do sujeito e a transmissão psíquica. Porém, resta dizer que nessa herança psíquica existem saberes transmitidos intencionalmente e outros que são transmitidos sem qualquer intenção. Há aquilo que foi dito conscientemente e é transmitido assim, mas há também o que não foi dito e, apesar disso, se transmite, o que significa dizer que são transmitidos entre gerações ditos e também não-ditos. Segundo Rosa (1999, [s.n.]),

O absurdo está ancorado na insólita observação de que o sintoma na criança é atravessado pelo não-dito dos pais. Insólita, na medida em que olha-se a partir do imaginário social, que afirma o campo do individual. Mas que faz compreender o que significa dizer que o inconsciente é o discurso do Outro. Faz-se necessária, portanto, a análise do discurso do Outro que atravessa a criança para compreender seu sintoma. Para isto enfrentaremos a articulação entre a constituição subjetiva e o discurso, enfatizando-se aqui o efeito do discurso, particularmente o não-dito, na produção sintomática do sujeito. A hipótese desenvolvida sobre a produção de sintoma na criança é de que há efeitos na constituição da subjetividade quando há distorção, supressão ou interdição de significantes fundamentais pois estes impedem a articulação significante e a produção do sentido. Constatamos que determinados não-ditos bloqueiam a articulação do significante, e em seu lugar preconizam uma única versão como a verdade, que não se apresenta como um significante, mas como um significado que sintetiza o ser da criança. Esta, na impossibilidade de articular seus saberes, expressa-os no sintoma, seja alterando sua possibilidade de conhecer e aprender, seja transformando em atos, aspectos do não-dito. (ROSA, 1999, [s.n.])

O sintoma da criança, como afirma Rosa (1999), pode manifestar uma impossibilidade de articulação de saberes e incidir no aprendizado. Ao tomarmos as crianças angolanas e moçambicanas que fizeram parte desta pesquisa como exemplos, podemos nos deparar com não-ditos que são transmitidos a elas, obstaculizando a possibilidade de o sujeito aceder ao conhecimento e produzindo, assim, sintomas que dificultam seu aprendizado.

Em razão disso, gostaríamos de focar nossa atenção na possibilidade de transmitir algo que não se diz, pois, ao que nos parece, esta é a situação com a qual nos deparamos tanto em Angola quanto em Moçambique. Ambos os países viveram nas últimas cinco décadas três momentos profundamente marcantes. São eles:

- a) um processo colonizatório extremamente violento e escravagista;
- b) uma guerra longa e sangrenta pela independência e;
- c) guerras civis partidárias pelo poder.

Esses anos impregnaram e marcaram profundamente angolanos e moçambicanos com significantes presentes ainda hoje nos discursos, nos laços, nas formas de ser e de ver o mundo, nos ditos e, principalmente, no que não é dito, com tantos anos de conflitos, mortes, perdas, luto, violência, miséria, fome, submissão, desumanização, medo, desesperança.

Em nossas viagens a campo para coleta de dados, conhecemos muitas histórias, pessoas, escolas, professores e alunos e nos chamou a atenção ver que tantas crianças, mesmo frequentando por anos a sala de aula, não sabiam ler ou escrever, fato observado em diferentes comunidades e em diversas regiões, nas zonas rurais ou urbanas, nas salas grandes ou pequenas,

com melhor ou pior estrutura, com uma ou outra língua materna. Pareceu-nos, então, que esses traços que se repetiam igualmente, apesar das diferenças, poderiam ter relações com algo de um discurso no qual todos estavam imersos de alguma forma, um discurso em que existiam interditos, proibições e saberes que não se autorizava acessar.

Ler e escrever pode ser um passe para aceder a um outro universo, mas esse aprendizado parece ser destinado a poucos, talvez apenas àqueles considerados dignos de saber e que supostamente valessem a pena o investimento não só financeiro, mas também libidinal. Heranças coloniais?

No documentário *Angola não é de ninguém*¹³, uma passagem em especial desperta a atenção: quando os angolanos são chamados pelos portugueses de “cães”, pois, aos olhos do colonizador, nunca foram humanos. Em outro filme, *A guerra do Ku-duro*¹⁴, uma frase dita por uma das personagens se destaca: “Angola já tem dono”. Ela diz isso para justificar o seu não investimento nos estudos, uma vez que, se o país tem dono e ele não é angolano, não vale a pena se dedicar tanto, dado que o futuro já está decidido, os lugares já estão demarcados e tanto professores quanto alunos sabem disso.

Esses significantes que circulam parecem ser indícios de um sentimento de desapropriação de angolanos e moçambicanos em relação ao seu próprio país, a sua própria história e a si próprios enquanto sujeitos. São, assim, significantes coloniais que se repetem na contemporaneidade e que foram transmitidos ao longo de gerações:

De um lado, vemos que a transmissão da lei paterna e dos interditos culturais é o que permite a ancoragem do sujeito no campo simbólico e, do mesmo modo, entende-se que a historização do desejo promove a inclusão do sujeito na genealogia e na filiação. Por outro lado, a circulação de uma herança comprometida devido a conteúdos não elaborados tem como destino o sofrimento psíquico e as somatizações, como manifestações do retorno do recaiado ou da compulsão à repetição. Para a clínica psicanalítica, o trabalho fundamental diante dos fenômenos inter e transgeracionais é a criação de um mito acerca da origem, a fim de possibilitar um posicionamento subjetivo diante da ascendência e da filiação e promover uma existência singular. Se elementos importantes da história familiar são segredados, o desafio da análise é reconstruí-los através de uma narrativa que seja capaz de integrá-los. Assim é possível construir uma história singular, restituir ao sujeito o que lhe

¹³ O documentário é composto por depoimentos de João Cristóvão Antônio sobre diversos temas relacionados ao período colonial em Angola. O vídeo completo pode ser assistido no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=RNcZZKuWq9g>>. Acesso em 9 set. 2019.

¹⁴ É um filme de ação de produção angolana, lançado em 2010 e dirigido por Henrique Narciso "Dito", que relata a guerra de dois subúrbios da cidade de Luanda, os Lambas do Sambizanga e os Vagabandas do Rangel. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n-yAlUeRbbw>>. Acesso em 15 set. 2019.

pertence e isentá-lo daquilo que não é seu. (VASCONCELOS; LIMA, 2015, p. 101)

Esses significantes presentes com tanta intensidade no período colonial permanecem ressoando. Colonizadores portugueses invadiam o território, escravizavam corpos e almas, algemavam os sonhos, exploravam e cerceavam a liberdade e a possibilidade de ser e de existir. Nesse sentido, um acordo assinado pela independência pode ter causado uma interrupção burocrática nesse processo de exploração de portugueses sobre angolanos e moçambicanos, mas não teve como efeito a emancipação de fato dos povos colonizados. O acordo entre elites africanas e portuguesas transferiu o poder de um grupo para outro e não rompeu com a lógica colonial de desumanização e inferiorização. Se é pelo olhar do Outro que o sujeito pode advir como tal ou permanecer na posição de objeto, como séculos de um discurso desumanizador e exploratório marcam a possibilidade de um povo assumir a autoria de sua própria história?

Juntamente com a manutenção dessa mesma lógica, desse mesmo discurso, permanece também uma dificuldade de simbolizar tudo o que foi vivenciado no decorrer das gerações. É muito difícil encontrar uma família que não tenha perdido ao menos uma pessoa no período de conflitos, de maneira que as mortes são presentes na maior parte das casas angolanas, assim como a dor causada por essas memórias. Falar sobre o que se viveu ainda é muito difícil. Há um acordo tácito para que não se lembre, não se fale sobre o que aconteceu. Para Inglez-Mazzarella (2006, p. 114), “dizer, de certa forma, é fazer novamente existir, o que possibilita algum trabalho de elaboração. Não ter palavras para dizer é ficar à mercê do que não pode circular como imaginado e, muito menos, simbolizável”. Nada se diz e, assim, as memórias seguem vivas e não-ditas geração após geração, produzindo sintomas e repetições. Por isso, para a autora, a repetição da cena traumática, daquilo que é irrepresentável, é uma tentativa de simbolizá-lo e de inscrevê-lo de alguma maneira.

Inglez-Mazzarella (2006), quando se refere à transmissão inconsciente de não-ditos, separa-os em duas categorias e cada uma geraria efeitos específicos no que tange à produção sintomática e à subjetivação. A primeira categoria seria o não-dito como proibido de dizer, em que existiria uma interdição deliberada e o não-dizer estaria relacionado a sentimentos como a culpa e a vergonha. O proibido de dizer assume comumente a forma de segredos familiares, histórias que são transmitidas de geração para geração e acabam por produzir sintomas, pois esse proibido foi simbolizado, mas não foi representado. A segunda categoria é o não-dito como inominável, quando não há sequer possibilidade de simbolização, de modo que o não-dito apenas se repete, sem qualquer registro ou inscrição. No caso angolano e moçambicano, as

memórias coloniais e as guerras parecem se tratar do não-dito inominável, aquilo que não foi possível simbolizar. Porém, no que se refere a certas questões políticas, inclusive partidárias, existem proibidos de dizer.

Rosa (2000) afirma que a clínica com crianças é um espaço privilegiado para as manifestações dos efeitos da transmissão desses não-ditos. Ela explica que isso deve à importância constitutiva do Outro e ao sofrimento do sujeito frente aos efeitos da articulação entre discurso parental e constituição subjetiva. Além do que estaria presente no âmbito “individual”, quando nos referimos às transmissões psíquicas estamos também tratando do que concerne aos traços significantes para um povo, para uma cultura, ou seja, “estas situações extremas de traumas sociais fazem marcas sobre os sujeitos, mas também sobre o social, o que demonstra que a transmissão psíquica se dá também através do que se herda em termos culturais e sociais” (VASCONCELOS; LIMA, 2015, p. 99-100):

Estes passados sob silêncio, ou mantidos em segredo, estes restos insensatos de um acontecimento inaceitável estão fora do alcance de um trabalho psíquico, mas vão obstruir a psique do sujeito e do grupo, permanecendo em estado bruto, consagrados à repetição e oferecidos às identificações da criança com a secreta esperança de que esta, herdeira e suplente narcísico, possa realizar este trabalho fracassado. (GRANJON, 2000, p. 26)

Para entendermos esses “passados sob silêncios”, essas heranças que foram transmitidas tanto em Angola quanto em Moçambique, voltamos sempre ao processo de colonização. Durante todo o percurso de idas e vindas nesses seis anos de vivências em África, foi comum nos depararmos com professores e alunos “adormecidos”, desinvestidos, mortificados e fixados em lugar de pura repetição.

São constantes as cenas nas quais angolanos e moçambicanos atuam como coadjuvantes em sua própria história, pois suas línguas são marginalizadas em favor de uma língua europeia e suas crenças e religiões são “demonizadas” enquanto o catolicismo segue evangelizando os ditos nativos e os neopentecostais se tornaram o único e verdadeiro caminho da salvação, habitando cada esquina¹⁵. Suas tradições culinárias são bombardeadas com oferecimentos

¹⁵ Importa dizer que, dentre as religiões ocidentais que hoje estão presentes em países africanos, como o catolicismo e o protestantismo, há vertentes diversificadas de atuação, e uma análise rápida estaria longe de capturar as complexidades e contradições que envolvem essa questão. Há em Angola missões católicas sérias, que atuam em comunidades muito afastadas dos centros urbanos, sendo os únicos a possibilitarem acesso à água para comunidades completamente desassistidas pela estrutura governamental. Em Moçambique, na ocasião do ciclone Idai, foram os missionários religiosos que permaneceram nas regiões mais críticas e assistiram à

enlatados e *fast-foods* que começam a colorir os outdoors, além de se enfileirarem desesperadamente frente aos caminhões que trazem ajuda “humanitária” internacional. Além disso, contam com a solidariedade dos outros países do mundo para terem o mínimo de profissionais na área da saúde e da educação e, ainda assim, a população de ambos os países padece com a baixíssima expectativa de vida e os altos índices de analfabetismo.

Maputo e Luanda são capitais do abismo social, cercando as elites em condomínios luxuosos, lagos particulares e carros importados, enquanto na calçada ao lado pedras apoiam o teto de uma “casa” feita de chapas de aço. Essas observações de cenas constantes despertam nossa reflexão para significantes que parecem marcar o angolano e o moçambicano em um lugar desapropriado de si, retirado do centro da cena de sua própria história. O trauma – no sentido freudiano – da colonização e das guerras, que se repete e se presentifica por meio das relações de colonialidade, impede, dessa maneira, sonhos, desejos e, por que não dizê-lo, a própria relação produtiva do sujeito com o conhecimento, que acaba sendo inibida.

Ainda em relação aos não-ditos e aos apagamentos, cabe sublinhar que esta é uma problemática central para esta tese, já que pode haver uma implicação, como já comentamos anteriormente, entre a produção sintomática e os significantes silenciados no decorrer das gerações. Os não-ditos parecem ter muita importância quanto às crianças com impasses frente ao processo de aprender a ler e a escrever, como as crianças angolanas e moçambicanas que participam desta pesquisa.

Rosa (1999, [s.n.]) nos explica que a criança quer saber o que causou o amor de sua mãe e “o pai, que supostamente, sabe sobre o desejo materno, interdita esta busca. Caso a criança não transgrida parte desta interdição corre o risco da inibição intelectual”. Lacan, ao refletir sobre essa interdição, usa o conceito de função paterna, que seria aquela do terceiro, que rompe a dualidade mãe-bebê.

Em casos de inibição, a criança não quer saber sobre o desejo e, segundo Rosa (1999, [s.n.]), isso “pode resultar em dificuldades de aprendizagem”. No que diz respeito aos não-ditos, a autora afirma que “nos casos de supressão de acesso a significantes fundamentais, podem haver atrasos de desenvolvimento e problemas de aprendizagem” (ROSA, 1999, [s.n.]).

Impor sua visão de mundo aos colonizados foi a prática adotada pelos países europeus, prática esta que, como afirma Quijano (1992), foi profundamente efetivada. Com isso, podemos

população. No período de guerras em ambos os países, algumas casas religiosas acolheram crianças e famílias para que não fossem mortos ou não se tornassem crianças-soldado, por exemplo.

visualizar de que forma a colonialidade do poder, do saber e do ser concorre para essa “supressão de acesso a significantes fundamentais” e participa do arcabouço simbólico que, geração após geração, é transmitido e incide no campo da cultura, nos laços sociais e na constituição do sujeito.

3.2. O desejo e o Outro

“...toda a obra de Freud pode ser entendida como uma constante e incessante interrogação sobre o desejo. [...] a história da obra freudiana é a história de um esforço por extrair do solo da experiência uma definição do desejo.”
(CABAS, 2009, p. 37)

Em relação aos sintomas e suas formas de manifestação no âmbito escolar, existem extensas pesquisas e tentativas de explicações que, em sua maioria, ignoram o sujeito ao enumerar fatores externos ou internos que seriam responsáveis pela “desadaptação”, de forma que, quando eliminados, haveria uma “melhora” na situação da criança na escola.

Para nós, metodologias que se propõem a eliminar o sintoma, sem, contudo, entendê-lo como uma produção singular do sujeito, são equivocadas. Por isso, escolhemos tratar desses impasses escolares como sintomas na concepção psicanalítica do termo. Estamos entendendo que essas produções – que podem ser desde “aprender a escrever” até “ter dificuldades no processo de alfabetização – se constituem no interior do laço social, tendo em vista o teor pulsional que o constitui. Não se trata aqui, portanto, de retroceder e psicologizar o ambiente escolar.

Para Calzavara, Camara e Santos (2016), professores brasileiros apresentam duas posições frente aos sintomas dos alunos manifestados na escola. A primeira é a tendência à “culpabilização” da família da criança, que coloca o aluno e o próprio professor fora do cálculo. A segunda remete a uma possibilidade de maior implicação, na qual o professor pode questionar a possibilidade de sustentar, junto ao aluno, a responsabilidade pelo impasse vivido na escola. De todo modo, nos parece que ambas as posições falam acerca do desejo do professor e, por isso, gostaríamos de nos aprofundar um pouco mais nesse conceito.

Para a teoria freudiana, o conceito de desejo é fundamental. A partir da ideia de conflito psíquico, Sigmund Freud foi observando na clínica que, para além das queixas e do sofrimento

de suas pacientes, havia algo que insistia, que se repetia, algo que não era consciente e que parecia estar envolto de vergonha, culpa, recusa.

O desejo inconsciente se configura por um movimento em relação ao objeto. É importante destacar que, no alemão – língua materna de Freud –, existem ao menos três palavras que podem ser traduzidas como “desejo”. Dentre elas, Freud escolhe uma que, para nós, estaria prenhe de significados, próximos a “anseio” ou a “voto”, como quando dizemos que “fazemos voto” de felicidade a alguém, por exemplo. Essa ideia de voto nos parece bem interessante para pensarmos a problemática das crianças e dos professores na escola, pois, em nossa hipótese, está pressuposta a ideia de que o que faltaria aí é justamente algo da ordem de um “voto”, ou seja, de fazer um voto, uma aposta.

Para Psicanálise, desejo não é necessidade. Em Freud, as formações do inconsciente, como sonhos ou sintomas, são consideradas realizações de desejos inconscientes. O desejo, na teoria freudiana, tende a sua realização em direção aos traços mnêmicos ligados às primeiras experiências de satisfação. Por isso, “a grande força motriz da ação de um sujeito, em Freud, é a busca de *retorno* a esse momento de satisfação plena, que nunca mais será revivido integralmente” (SANCHES, 2010, p. 98). Para o psicanalista vienense, “somente um desejo pode impulsionar a trabalhar nosso aparato anímico” (FREUD [1900] 2006, p. 559). Em seu texto clássico “A interpretação dos sonhos”, Freud ([1900] 2006) deixa claro sua teoria de que o sonho é a realização de um desejo inconsciente.

Para Jacques Lacan, o desejo não é a realização do encontro com o objeto, mas com o desejo do Outro. Inspirado em Hegel, Lacan afirma que “o desejo do homem é o desejo do Outro” (LACAN [1962-1963] 2004, p. 32). Para compreender o conceito de desejo do Outro, Lustoza (2006) defende ao menos três sentidos que se relacionariam com os três registros propostos por Lacan: imaginário, simbólico e real.

No que diz respeito ao âmbito imaginário, a assertiva lacaniana de que o desejo é sempre o desejo do Outro pode sugerir que “o sujeito não possui uma identidade, sendo necessário então que ele se ampare em algo situado fora de si mesmo, modelando-se à imagem e semelhança de um pequeno outro” (LACAN [1962-1963] 2004, p. 47). Nessa perspectiva, o outro é uma bússola segundo a qual o sujeito poderá se orientar. Assim, “o sujeito vai se escorar em algo que ele supõe ser mais consistente do que ele, na imagem de um outro que o fascina justamente por aparentar a unidade que lhe falta” (Ibid., p. 47). Para Lustoza (2006, p. 47),

Todo o problema é que, ao tomar como guia de sua própria ação as ações de seus semelhantes, aquilo que o eu deseja acaba sendo idêntico ao que os outros desejam. A convergência de rotas acabará em colisão, ou seja, desejar o que desejam os outros trará como consequência inescapável a agressividade típica do registro imaginário. O registro imaginário leva então a um impasse insolúvel. Devo destruir meu adversário, pois nossa coexistência é impossível: ou eu ou ele deterá a posse do objeto, jamais os dois simultaneamente. Ao mesmo tempo, não devo destruir meu adversário, pois sem ele não há suporte identificatório possível para mim. (LUSTOZA, 2006, p. 47)

O âmbito simbólico é o que pode incidir nesse tipo de dualidade simbiótica, oferecendo “as coordenadas a partir das quais o imaginário se estruturará” (Ibid., p. 49). Nesse sentido, o registro imaginário depende do espelho que vem do Outro:

Se nós nos esforçamos por assumir o conteúdo da experiência da criança e de reconstruir o sentido desse momento, nós diremos que, por esse movimento de mutação da cabeça, que se volta para o adulto convocando seu assentimento, depois retorna na direção da imagem, a criança parece demandar àquele que a porta, e que representa aqui o grande Outro, homologar o valor desta imagem. (LACAN [1962-1963], 2004, p. 42)

Nessa citação de Lacan temos a explicitação da importante função do registro simbólico, qual seja, dar legitimidade à imagem ou “homologar o valor das imagens”. Se a imagem própria é avalizada pelo olhar do Outro, aquilo que é o desejo do Outro importa para o sujeito. Se pensarmos, além disso, que esse mesmo Outro não é completo, que a ele falta alguma coisa, podemos entender em outra dimensão a ideia de que o desejo é o desejo do Outro, pois isso que faz falta ao Outro, que o faz desejante, também é o que causa “meu” desejo:

Partindo do princípio de que o desejo é uma falta, diremos que o objeto que falta ao sujeito é o desejo do Outro. O desejo do sujeito - ou seja, aquilo que falta ao sujeito - é de suscitar a falta no Outro. Aquilo que falta ao sujeito é que algo falte ao Outro. O que faz falta ao sujeito é que uma falha atravesse o Outro, e para produzir isso o sujeito se oferece como causa do desejo do Outro, como aquele que cava um buraco no Outro e o torna desejante. É necessário, então, ao sujeito responder à pergunta sobre o que quer o Outro, para poder, a partir, daí constituir-se como desejante. O fantasma, em suas diversas versões, representará a tentativa que o sujeito faz de se situar em relação ao desejo do Outro, uma vez que ele permite ao sujeito conceber-se como aquilo que falta ao Outro. (Ibid., p. 47)

Nesse sentido, o Outro é um anteparo para a compreensão do mundo, uma mediação, uma chave de leitura – ainda que não seja totalizante, já que no Outro também há falta. A

existência desse Outro que estaria sempre entre o sujeito e os “fatos” traz à tona a discussão acerca da realidade e da ficção.

Fica nítido que o papel desempenhado pelo desejo do Outro é fundante, uma vez que o desejo do Outro é constitutivo do sujeito. O lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro cria marcas na posição que esse sujeito poderá estabelecer diante do Outro e, por isso, nos parece importante tomar a incidência do desejo deste na posição do sujeito na escola como uma questão central. Com isso, gostaríamos de dar consequência à seguinte hipótese: o desejo do Outro tem efeitos na posição inconsciente do sujeito no laço social e, conseqüentemente, na relação da criança com o conhecimento. O fato de uma criança aprender implica que ela se deixa “educar” pelo adulto e essa “entrega” acontece pelo desejo de ser amada pelo outro. Para Lacan, a demanda do sujeito é sempre de amor. Assim, o ato educativo alcança seu propósito quando é capaz de “causar” desejo:

O desejo de educar, caso ele existisse, só deixaria à criança duas saídas: ou de se submeter à demanda de ser educado pelo Outro, fazendo-se seu objeto, ou de se ejetar, pela violência, para fora, como resto, preservando a integridade da cena para resguardar o Outro. Com efeito, não é quando o professor tem o poder de reprovar (poder que, na verdade, apenas lhe foi transferido pela instituição) que ele realiza a função de interditar, mas sim quando seu desejo se dirige para Outro lugar. (LEMOS, 2007, p. 87)

Como poderia o professor, no ato educativo, ajudar o aluno a se engancha na via do desejo? Para nós, a possível resposta para essa indagação está relacionada a um deslocamento – possível pelo estabelecimento da transferência – em que a criança possa deixar de ser objeto do desejo do Outro para sustentar um lugar próprio no mundo.

Entretanto, essa mudança de posição pode ser muito dificultada em determinadas situações. Quando o Outro não deseja nada para além do sujeito, por exemplo, poderemos nos deparar com uma cena de difícil reposicionamento, ou quando o próprio lugar ocupado pelo outro, representante do Outro, não é um lugar investido e não há aí um sujeito suposto saber. Nessa situação, seria possível que um trabalho a mais para aprender fosse requisitado, pois se o aprender é uma derivação possível da transferência e se o sujeito suposto saber é condição fundamental para que uma relação transferencial exista, ao colocarmos em xeque a possibilidade de suposição de saber ao outro, também estamos colocando em xeque a possibilidade do estabelecimento da transferência entre professor e aluno, por meio da qual seria possível o aprender, o trabalho:

A relação educativa que se constitui na relação com o outro não se dá apenas a partir das características imediatas do "encontro" em sala de aula, mas, também, a partir das interpretações e expectativas do que, socialmente, significa ser professor e aluno, isto é, a partir da interpretação, tanto subjetiva quanto social, do papel de cada um. (ALMEIDA, 1993, p. 41)

O lugar ocupado pelo professor e pelo aluno no discurso sofre incidências do Outro, mais especificamente do lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro. O desejo tem papel central na cena escolar e no percurso de aprendizagem de uma criança, de maneira que situações em que não existe desejo ou mesmo onde o não investimento é uma constante precisam ser analisadas com atenção:

Então, todo pai fala do lugar da castração do predecessor e, portanto, da dívida simbólica transmitida de geração em geração. [...] Da mesma forma, o mestre só pode endereçar a sua palavra à condição de perlaborar o fato de que ser discípulo de outro, isto é, de ter sido infans com relação a uma palavra mestre. Portanto, a palavra do pai e a do professor só advém no interior de uma tradição filial a qual se tem acesso pagando o preço da castração e do reconhecimento do desejo. (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 465)

Um dos aspectos importantes para que uma transmissão simbólica aconteça é esse lugar desde onde o desejo pode ser reconhecido¹⁶, ou seja, o lugar desde onde um adulto, nesse caso o professor, pode se endereçar a uma criança, tem efeitos. Esse lugar pode estar associado a um sonho ou a uma ilusão, se nos valermos da tese de Lajonquière (1999), que afirma que as instituições escolares podem ser embaladas por um sonho – da educação para todos – ou por uma ilusão, que seria uma crença animada por um desejo. Nesse sentido, segundo o autor, caberia a nós, interessados pelas condições do aprender, interrogarmos sobre que desejo é esse que anima certas ilusões em latitudes diversas do globo – ele mesmo toma para si a empreitada de analisar os contextos brasileiros, franceses e argentinos (LAJONQUIÈRE, 2019).

¹⁶ Ao nos referirmos à ideia de reconhecimento estamos advertidos acerca do debate contemporâneo que vem se desdobrando em tentativas de aproximação entre Psicanálise e Filosofia. O conceito de reconhecimento é central para a filosofia hegeliana e foi retomado, nos anos de 1930, por Alexandre Kojève. Posteriormente, na década de 1990, por meio da Terceira Geração da Escola de Frankfurt, em especial com Axel Honneth, o conceito ganha outros desdobramentos. A recepção do pensamento de Honneth no Brasil, em especial para psicanalistas filiados à vertente lacaniana, teve efeitos. A obra do filósofo brasileiro Vladimir Safatle e do Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise tem se debruçado sobre essa problemática. Trata-se, portanto, de um longo debate tanto para a Filosofia quanto no interior da Psicanálise lacaniana, mas nossa intenção aqui não é nos aprofundar nessa questão nesse momento.

Para a nossa reflexão nesta tese, esse apontamento nos parece interessante, pois, dando prosseguimento ao raciocínio que tínhamos desenvolvido, é possível que a ilusão psicopedagógica, como nomeada por Lajonquière (1999), esteja participando desse caldo onde sujeito e Outro se posicionam e desde onde aluno e professor podem se enganchar, com mais ou menos dificuldade, em um trabalho de ensinar e aprender.

A palavra do professor tem um valor é fundamental, de modo que estamos aqui diante da importância do valor simbólico do lugar ocupado pelo professor no laço social. Porém, desde que lugar o adulto endereça a palavra à criança? Estaria esse lugar atravessado pelos sintomas de uma determinada época, espaço, cultura?

Já quando da nascente República pensava-se que, se a escola que havia não era uma escola, visto a magnitude dos ditos fracassos, isso obedecia ao fato das crianças brasileiras serem refratárias aos saberes ensinados, portanto, as crianças eram ou decididamente incapazes ou merecedoras de uma pedagogia diferente. Essa ideia exprime à sua maneira o pesadelo racista-escravocrata e desde então ela vaga no tempo assombrando a experiência escolar, fazendo ouvidos moucos à declaração, mais que centenária, da abolição. Pensar que alguém é em princípio refratário aos saberes em virtude da tal ideia de raça é simplesmente um pensamento racista. Foi em seu nome que a maior parte da população na colônia e no Império fora privada da liberdade, portanto, da possibilidade de se lançar em nome próprio à palavra, bem como de dispor do próprio corpo. (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 307)

Ao refletir sobre o passado escravocrata brasileiro - e seus ditos fracassos educativos -, que classificou, pela marca racial, aqueles que seriam merecedores ou não de serem ensinados, ou quais crianças poderiam ser tomadas como “refratárias ao saber” por causa da cor de sua pele, Lajonquière (2019) parece recuperar um traço histórico de nossa cultura para analisar o lugar delegado a algumas pessoas naquela época, qual seja, um lugar marcado pela difícil empreitada de, privadas de liberdade, se lançarem em nome próprio à palavra. Isso não significa dizer que, nessa concepção, subjaz um destino trágico ou pessimista para a criança e sua possibilidade de vir a aprender:

Aprende-se sem saber, pois não são paradoxalmente os conhecimentos que prendem o sujeito, mas o “desejo” em causa no ato de transmissão. A questão é, então, até que ponto os sistemas escolares possibilitam ou não o desdobramento operativo de um desejo nos encontros entre adultos e crianças, ou entre mestres e discípulos circunstanciais. Quando assim acontece, o sistema funciona; quando não, as condições de possibilidade do aprender escolar embaralham-se a ponto de o fato de as crianças apre(e)nderem os

conhecimentos ensinados ou mostrados se tornar algo de difícil acontecimento. (Ibid., p. 301)

Quando o aprender se torna algo difícil de acontecer, esse deveria ser um indício de um embaralhamento das condições e possibilidades do sistema escolar. Ainda segundo o autor, as crianças “sobrevivem às suas escolas, e aos seus professores [...], pois a cada criança cabe inverter, não sem esforço, demandas educativas adultas mais ou menos enlouquecidas” (Ibid., p. 299).

Para o psicanalista, o cerne da possibilidade de aprender estaria nas “chances de uma criança vir a situar o desejo no horizonte da experiência educativa, isto é, a castração do Outro” (Ibid., p. 299). Porém, mantendo sua aposta na criança, ele alerta para o fato de que “é verdade que há sistemas escolares menos perversos que outros, no sentido de que, o preço que exigem da criança, para ela conseguir inverter a demanda educativa, não lhe seja psiquicamente desproporcionado” (Ibid., p. 300). Existir impasses não significa, portanto, que aprender e ensinar sejam trajetos impossíveis, como Lajonquière (2019) bem circunscreve nessa outra passagem:

Já ao adulto, cabe nesta empreitada, conforme o esquema ótico proposto por Lacan (1953-1954) para pensar a experiência especular, ‘botar o olho’ na posição certa, ou seja, endereçar a palavra ao bebê numa posição tal que o testemunho do desejo que anima o ato educativo seja possível. Se o adulto não conseguir sustentar esse ato testemunhal, a educação primordial vira um fato de difícil acontecimento. Isto é, ela não se torna impossível, mas o trabalho a ser realizado pela criança requer de uma chance suplementar. (Ibid., 2019, p. 310)

Tratar-se-ia, então, de uma questão de se posicionar bem e, mais ainda, de olhar desde uma posição específica, um lugar desde o qual seja possível ao adulto endereçar a palavra à criança, uma vez que sabemos que a criança precisa colocar em sua cena inconsciente o professor no lugar de sujeito suposto saber. Com isso, não podemos deixar de nos indagar: essa operação estaria atravessada por marcas da cultura?

Sabemos que a criança também ocupa um lugar na cena inconsciente do professor e, para que ela aprenda, seria desejável, da parte do professor, uma aposta em sua possibilidade de aprender o que ele sabe. Também nos perguntamos: estaria o lugar da criança como possível aprendiz marcado por atravessamentos sociais?

Com esses questionamentos estamos novamente fazendo o movimento moebiano da extimidade, proposto por Lacan: aquilo que é intrínseco ao sujeito é, ao mesmo tempo, exterior a ele (Outro). Nesse sentido, retomamos a ideia de Lajonquière (2019) de um *sonho de justiça* – em que povos, adultos e crianças podem se enredar – como algo necessário e que reconhece a palavra adulta na escola para que todas as crianças tenham seus lugares de aprendizes garantidos, em uma espécie de *dignidade educativa* que cabe a todos – o que não significa que todas as crianças se beneficiariam da mesma forma da instituição escolar, uma vez que esta já é outra questão. Para o autor,

O sonho de uma escola para todas as crianças tem a força de instalar num dado momento aquilo que antes não havia um consenso nacional sobre a necessidade de possibilitar para todas as crianças, sem distinção alguma de nascimento e fortuna, o acesso a saberes transmissíveis. É um sonho de justiça que reconhece a palavra e, por sua vez, reconhece à palavra adulta na escola, toda a sua dignidade educativa. No entanto, sonho algum se confunde com a realidade de todos os dias. A esta, sempre falta mais ou menos um pouco para ser de fato o ideal. Mas, sem os sonhos, é líquido e certo que a vida cotidiana não passaria de um interminável pesadelo. Por isso, a realidade escolar é diferente segundo as latitudes. Essas diferenças podem ser lidas como sendo a expressão do destino que lhe cabe em cada uma delas, nesse sonho tipicamente moderno e revolucionário de uma instrução pública e universal. (Ibid., p. 307)

Considerar os atravessamentos sociais – é importante que isso fique claro – dada a estrutura mesma do sujeito não implica afirmar uma completa determinação de sua posição pelo Outro. São atravessamentos, incidências, marcas, não determinações, pois, em última instância, ao Outro também falta; ele também é barrado. Como afirma Lacan ([1968-1969] 2008, p. 61): “[...] esse grande Outro em sua função, tal como já abordei, não encerra nenhum saber que se possa presumir, digamos, que um dia seja absoluto”.

No campo pedagógico, isso quer dizer uma aposta na potência de aprender da criança, apesar de todas as pedras no caminho. É por isso que nos parece importante escrever sobre as pedras, caso elas estejam lá e, mesmo assim, não desviar delas para uma espécie de leitura “vitimadora”¹⁷ da criança ou do professor. Não se trata de colocá-los em lugar de puro efeito do Outro; trata-se, porém, de considerar sim o Outro em sua relação constitutiva para o sujeito.

¹⁷ A nosso ver, a questão da responsabilidade e da vitimização precisa ser considerada com muito cuidado e a partir de uma posição psicanalítica ética e politicamente advertida. Muitas vezes, na história da Psicanálise, incorremos no erro de fazermos uso da teoria em tentativas de responsabilizar o sujeito por produções sociopolíticas que não lhe dizem respeito (OLIVEIRA, 2002). Não corroboramos com o uso feito do conceito de responsabilidade para a psicanálise em leituras que, muitas vezes, contribuem para a “justificativa” de um certo

Estamos cientes de que, até aqui, demos ênfase ao domínio simbólico da transferência, mas caberia ressaltar que, na dinâmica transferencial, nos parece fundamental nos atentarmos também ao que aí incide de imaginário. Mais especificamente, mereceria destaque o fato de que o lugar imaginário que um professor e um aluno podem ter no que tange às suas respectivas possibilidades de assumir uma posição de quem ensina e de quem aprende na relação transferencial não é sem importância para que um ensino e um aprendizado aconteçam. Esse lugar imaginário é peça fundamental no tabuleiro do jogo pedagógico.

Não tínhamos, até aqui, apontado para esse registro: o imaginário. No entanto, o fenômeno da transferência, embora se passe no campo simbólico, sofre incidências imaginárias, ou, nas palavras do próprio Lacan ([1953-1954] 1986, p. 263): “a transferência comporta incidências, projeções das articulações imaginárias, mas se situa inteira na relação simbólica”.

Inicialmente, pensando nos moldes da experiência clínica analítica, quando o paciente procura por um analista, ele o faz com base na busca por um semelhante, que estabelecerá com ele uma relação dual – trata-se do eixo a-a’ que vimos anteriormente no esquema L. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o campo imaginário atua na transferência, fixar-se nele pode impedir que o sujeito aceda à possibilidade de movimentação, de deslocamento de posição, de trabalho, que só é possível pela via simbólica, ou seja, pela palavra. Para Lacan (Ibid., p. 324), “as contradições aparentes a propósito da transferência, a um só tempo resistência e motor da análise, não se compreendem senão na dialética do imaginário e do simbólico”.

É essencial ressaltar, então, que, desde o início de sua teorização, Lacan se vê diante do imbróglio que envolvia a compreensão do conceito freudiano de transferência pelos psicanalistas pós-freudianos. Para o psicanalista francês, o conceito de transferência tinha sido tomado em uma dimensão exclusivamente imaginária, o que se desdobrou em uma série de confusões teóricas desastrosas, como associar o fim de uma análise com uma identificação ao analista. Por isso, Lacan realizou um imenso esforço de trabalho teórico para revisitar os textos

modo de organização neoliberal, conservadora, psychologizante dos dilemas sociais e individualizante de problemáticas políticas. Concordamos com Rosa (2016, p. 49-50) quando afirma que há implicações para a posição do analista que aponta um “desconhecimento quanto à incidência das coordenadas que tocam seja a pobreza, seja a exclusão social, seja a inclusão indigna [...] há implicações também caso ele mantenha-se ignorante sobre o modo como o ideário iluminista igualitário e libertário encobre a predominância das regras e dos valores do modelo neoliberal, pautado pela lógica do mercado e pelo privilégio do capital. [...] Isto posto, elencamos dois problemas: [...] responsabilizar o sujeito pelas misérias e violências [...] e a vitimização do sujeito, o que dificulta seu reconhecimento como desejante”. Trata-se, para nós, de um grande e complexo mal-entendido que mereceria longo desdobramento para situarmos melhor os problemas que ele suscita. Não sendo este nosso propósito aqui, gostaríamos apenas de deixar indicada nossa posição.

freudianos na tentativa de desfazer esses equívocos e apontar, no que diz respeito à transferência, o caráter fundamental do campo simbólico.

Advertidos desse movimento de releitura empreendido por Lacan, do qual somos filiados, nos chama a atenção que, décadas após essa empreitada, aparentemente se criou no meio psicanalítico algo como um efeito oposto: um temor em afirmar o que o próprio Lacan já afirmava acerca do aspecto imaginário da transferência, ou seja, não se trata de excluí-lo e solapá-lo – como em algum momento se fez com o registro simbólico –, mas de dar a esse aspecto o seu devido lugar, qual seja, um lugar de importância, principalmente no momento inicial do estabelecimento do vínculo transferencial.

O paciente supõe que o analista saiba sobre o seu desejo, que ele detém a solução de seu problema, o antídoto de seu sofrimento e, por isso, o amor ao analista entra em cena, sendo este um movimento calcado no registro imaginário. Não responder a essa demanda de amor desde esse lugar imaginário é função do analista; caso contrário, uma análise estaria impossibilitada de acontecer:

Marcado pela falta, quando o sujeito endereça-se a outro, supõe neste outro o saber sobre seu desejo, sobre isto que lhe falta (o objeto a). O que o sujeito procura no outro é, de certa forma, recuperar o estado mítico de completude; o sujeito espera que este outro ofereça-lhe o reconhecimento, em última instância, o amor. Dizemos que um se aproxima pelo amor, enquanto o outro não sabe o que tem (lembremos do amor de Alcibíades por Sócrates), movendo o sujeito ao encontro de outros. E, portanto, a busca pelo saber sobre o desejo que faz o sujeito apostar na transferência. No entanto, não há saber sobre o desejo, e cada sujeito é, permanentemente, um sujeito desejante. (MONTEIRO, 2002, p. 14)

O analista, ao fazer uso desse lugar que lhe é atribuído pelo sujeito, teria que remeter seu paciente – assim como o professor deveria fazer com a demanda do aluno – à falta estrutural, em que esta seria uma operação simbólica por excelência que, por efeito, retiraria o sujeito de um engodo puramente imaginário. O analista deve ocupar, portanto, o lugar de objeto causa do desejo – assim como o professor na relação transferencial com o aluno –, caso seu intuito seja promover um trabalho.

Com isso, estamos circunscrevendo que, na relação transferencial entre professor e aluno, bem como entre analista e paciente, ambos gozam de determinados lugares imaginários e de lugares simbólicos em suas respectivas dinâmicas inconscientes. Nesse sentido, nos parece que, se tanto o professor puder usufruir de um lugar que o autorize a ensinar quanto a criança

puder usufruir de um lugar que a autorize a aprender, menos voltas terão que ser dadas para que se instale um trabalho possível, via transferência, no âmbito escolar.

Rosa (2016) defende a importância de diferenciarmos os lugares do sujeito no laço social e aqueles que são efeitos da “artimanha dos discursos do poder de apresentar como se fosse o campo da linguagem disponível ao sujeito (discurso do Outro), para confundir e enredar o sujeito em suas propostas de laço social” (Ibid., p. 186). Para a autora, quando determinados “discursos sociais se travestem de discurso do Outro (campo da linguagem)” (Ibid., p. 186), eles podem, como efeito, “obturar a polissemia do significante e impor sua verdade ao sujeito” (Ibid., p. 186), resultando, assim, em “um problema político e clínico” (Ibid., p. 186) e, consideraríamos acrescentar, em um problema educativo.

Tanto em Angola quanto em Moçambique – mas não só – temos um discurso social calcado na colonialidade, que marca os lugares tanto de professores como de alunos desde o século XV, quando da invasão portuguesa, com significantes que remetem à impossibilidade de aceder a um lugar de dignidade desde o qual seriam merecedores de acessar conhecimentos escolares e de ocupar lugares de transmissores de um legado simbólico e cultural.

Esse discurso se apresenta, muitas vezes, com o valor de verdade absoluta – inclusive nos textos legislativos –, revestido de discurso do Outro, em que os sujeitos correm o risco de se manterem capturados, paralisados e identificados em relação a esse lugar. Ao mesmo tempo, é importante apontar que essas posições não são imutáveis e, justamente por isso, é possível incidir de maneira que um deslocamento aconteça.

Ainda segundo Rosa (2016), nessas situações de extrema violência e desamparo, como deslocamentos forçados, exílios, torturas, privação de liberdade, misérias extremas, guerras, grandes desastres naturais, entre outros, é necessário que, antes de mais nada, se possa “restituir um campo mínimo de significantes referidos ao campo do Outro, o que permite ao sujeito localizar-se e poder dar valor e sentido à sua experiência, articulando um apelo que o retira do silenciamento” (Ibid., p. 189). Para a autora, nesse ato “está em jogo não somente a reconstituição narcísica de sua imagem, mas também a recomposição do lugar pelo qual se vê amável para o Outro (ideal do eu), reafirmando uma posição que lhe permita localizar-se no mundo” (Ibid., p. 189-190).

Tanto em Angola como em Moçambique, como veremos nos capítulos a seguir, a identificação ao lugar de resto, que gera, como efeito, um silenciamento, parece estar bastante presente nas escolas. Por isso, nos interessa o modo como é possível romper com o “discurso

violento que se apresenta como discurso simbólico” (Ibid., p. 190), assim como a maneira pela qual podemos “promover um giro discursivo que restitui o sujeito no laço social, atento ao modo como que este o constringe e aliena” (Ibid., p. 190), destacando, assim, a possibilidade de deslocamento da posição desse sujeito no laço social, quando algo pode “incidir no desmonte do discurso dominante resgatando um lugar para o sujeito” (Ibid., p. 190).

Nesse sentido, a transferência cumpre papel fundamental, já que “é no campo com o Outro, conceituado como campo transferencial, que se produz o saber do sujeito: sujeito do desejo, engendrado pela cultura” (Ibid., p. 190) e, dada sua condição mesma de sujeito dividido, “pode transcender o lugar em que é colocado e apontar na direção de seu desejo” (Ibid., p. 190).

3.3. A ética radical da escuta: uma direção

Há um deslocamento importante a ser feito por alguém que se encontra na posição de objeto do desejo do Outro e que pode vir a se constituir como sujeito do desejo. A necessidade de se haver com as posições de objeto do Outro e a de sujeito do desejo está em jogo para professores e alunos, pois ambos estão imersos no campo do Outro e estão potencialmente atravessados pelos seus significantes. Outro modo de fazer a mesma afirmação é postular que a posição de um sujeito no laço social sofre a incidência do desejo do Outro (LACAN, 1969-1970; 1972-1973). Nesse tópico, nosso objetivo será desdobrar nossa aposta de que, por meio da transferência, que possibilita a escuta do sujeito, esse deslocamento de posição tem chances de acontecer.

Conforme os dados históricos de Angola e Moçambique que apresentamos de forma breve no tópico anterior e serão bem mais detalhados nos capítulos 4 e 5 desta tese, estamos frente a um cenário que, em termos sociopolíticos, carrega particularidades que não podemos desconsiderar, já que, como procuramos demonstrar no primeiro capítulo, esses traços de particularidades são constitutivos para o sujeito e para a posição que assumirá no campo do Outro.

Mais especificamente, estamos considerando traços do discurso colonial que resistem na dinâmica social angolana e moçambicana, produzindo repetições sintomáticas que parecem não encontrar, muitas vezes, simbolização possível. Sobre essas repetições que se vinculam a não-ditos produzidos sociopoliticamente em determinadas culturas, Abrão (2014, p. 20), ao

refletir a partir da experiência das Clínicas do Testemunho¹⁸, afirma que “se não elaboram seus traumas, se não enterram seus mortos, sujeito e sociedade veem-se fadados a repetir os seus fracassos”.

Estamos pressupondo, como fez Broide (2008), Rosa (2002; 2016), Warpechowski e De Conti (2018), entre outros, que situações de extrema vulnerabilidade e exclusão social submetem os sujeitos a uma condição de desamparo para a qual, muitas vezes, os recursos simbólicos necessários para a elaboração do que restou de ordem traumática são precários e, por isso, acabam, em muitos casos, relegando o sujeito a processos dessubjetivantes:

O catastrófico se articula com o desamparo estrutural e o sujeito se confronta com o trauma do real irrepresentável. Toda vez que ficam esquecidas a fragilidade e a finitude da condição humana e ideais são impostos em nome do progresso, da razão, ou da fé, o resultado pode ser da ordem da barbárie. [...] O desamparo e as diferentes vulnerabilidades colocam um desafio para a clínica da psicanálise em extensão. Diante da irrupção do real e dos restos dela decorrentes o trabalho se impõe, buscando fazer contornos possíveis. (APPOA, 2014, p. 7)

Como efeito, existe a possibilidade de que esse sujeito fique identificado ao lugar de resto, de dejetos do pacto social¹⁹, como afirma Nicoletti (2000), o que pode produzir um silenciamento, um apagamento. Se tomamos o discurso do capitalista²⁰ conforme estabelecido

¹⁸ A Comissão de Anistia foi criada em 13 de novembro de 2002 com a finalidade de promover ações de reparação às violências perpetradas pelo Estado brasileiro durante o período da ditadura civil-militar. Inicialmente, estava alocada no Ministério da Justiça, porém, em 1 de janeiro de 2019, por medida provisória, foi movida para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Como parte de suas ações, lançou o Projeto Clínicas do Testemunho, em 2013, para oferecer atenção psicológica aos afetados pela ditadura. No entanto, desde a posse do atual governo, no início de 2019, a Comissão de Anistia vem sofrendo impasses para cumprir os objetivos que motivaram sua criação. Para ler mais sobre a atualidade das ações da Anistia, ver entrevista concedida por Rita Spahani, ex-advogada da Comissão: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/06/ex-integrante-da-comissao-da-anistia-diz-que-orgao-perdeu-o-sentido-de-existir/>>. Acesso em 10 set. 2019.

¹⁹ Em termos de pesquisa clínica no âmbito da Psicanálise, vemos se consolidar no Brasil uma vertente de estudos que tem trabalhado com a noção de resto/dejetos do pacto social, em especial na prática de escuta com crianças e adolescentes em situação de rua, de conflitos com a lei, de imigração, refúgio e exílio, entre outras. Nesse sentido, podemos consultar, por exemplo, as produções do Laboratório de Pesquisa e Extensão Psicanálise, Sociedade e Política.

²⁰ Jacques Lacan (1969-1979), em seu 17º seminário, postulou sua teoria dos discursos, compreendendo o laço social como um discurso e estabelecendo inicialmente quatro modos de laço/discurso: do mestre, do universitário, da histeria e do analista. As escritas desses discursos se deram por matemáticas onde Lacan propôs quatro lugares – agente, verdade, outro e produção –, que seriam ocupadas por quatro elementos – significante mestre, saber, objeto a e sujeito barrado. A cada um quarto de giro, teríamos um discurso diferente, com um elemento novo, ocupando um novo lugar. O discurso do capitalista foi o quinto, pensado só depois por Lacan (1974). Através dele, o autor demonstra que, nesse modo de fazer laço, o sujeito se encontra fixado no lugar de objeto. O psicanalista destaca que o que ordena esse discurso é um imperativo de gozo no qual o outro se esvai. Para Pereira e Gurski (2014, p. 378), o discurso do capitalista “faz o outro desaparecer por detrás da massificação dos objetos, da erosão das relações políticas, do apagamento da diferença geracional, do consumo hedonista, da sua necessidade de satisfação

por Lacan ([1969-1970] 1992) no que tange ao seu imperativo de gozo, “vemos a forte tendência a abolição da dimensão do semelhante transformando-o em puro objeto e, nestes casos, objetos a serem descartados, aniquilados” (WARPECHOWSKI; DE CONTI, 2018, p. 324). Sobre essa possível identificação do sujeito ao lugar de dejetivo, Nicoletti (2000), ao se debruçar sobre os desdobramentos das diferenças de classe, das desigualdades sociais e das situações de miséria, nos adverte sobre a possibilidade (ou ausência dela) de subjetivação da falta:

[...] encontramos uma posição que aborda as diferenças de classe a partir de uma perspectiva do objeto e da sua falta, sem ter em conta que a exclusão do acesso aos bens oferecidos pelo mercado, a exclusão dos modos de gozo neste momento da cultura, não tem como consequência necessária uma subjetivação da falta, um encontro com a verdade do impossível, mas um efeito de dejetivo. É importante não confundir esse lugar de dejetivo na estrutura social com uma posição subjetiva. (NICOLETTI, 2000, [s.n.], tradução nossa)

O alerta de Nicoletti (2000) nos ajuda a entender que, em situações cuja falta não é subjetivada ou atravessa dificuldades em tal operação, o efeito pode ser a referida identificação do sujeito ao lugar de dejetivo e não a assunção de uma posição subjetiva. Quando estamos frente a um processo de desumanização, desapropriação e desubjetivação tão intenso, violento e profundo – como são as guerras, a colonização, o escravagismo, a miséria extrema ou as tragédias ambientais, como nos casos de Angola e Moçambique –, em que um sujeito é destituído da possibilidade de dizer e ser escutado, significa que fica emudecida também a possibilidade de deslocamento desse sujeito no laço social até que seu lugar possa ser reconhecido e sua fala escutada. Nicoletti (2000) se debruça sobre essa mesma problemática em situações de repressão política e de miséria, como podemos acompanhar a seguir:

[...] a repressão política e a miséria se cruzam no ponto em que a relação com o Outro assume um viés social. No que tange à repressão política, a relação com o Outro é marcada pela incerteza sobre o desejo e a proximidade da vontade de gozo do Outro, enquanto na miséria o desamparo se refere às dificuldades de alojamento no Outro a uma falta de desejo, a uma falta de lugar. É necessário então peneirar as coordenadas do real, revelar a estrutura em que ele está inserido, para restituir um espaço em que o desejo do sujeito possa ser afirmado, dar lugar ao seu modo particular de lidar com esse real, com o Outro e o seu gozo. (NICOLETTI, 2000, [s.n.], tradução nossa)

pulsional sem mediação. O capitalista faz produzir objetos de gozo (mais-gozar) tanto para si quanto para o outro que tenha capital para consumi-los. Eis o fetichismo da subjetividade - modo maior de exercermos a segregação”.

O silenciamento e a impossibilidade de escuta fixam o sujeito em um lugar de invisibilidade e de inexistência, fora do circuito desejante, cujo efeito pode ser, segundo a autora, uma dificuldade em encontrar um “alojamento no Outro”. Assim, conforme a psicanalista argentina, seria fundamental pensar em termos de restituição de “um espaço em que o desejo do sujeito possa ser afirmado”, de modo que, a partir desse espaço, desse lugar, o sujeito possa inventar para si uma maneira de ser e estar no mundo.

Douville (2004) escreveu sobre a possibilidade da ausência desse “alojamento no Outro” em situações de colonização, mas o fez usando outros termos, levantando questões similares às de Nicoletti (2000) quando relata sua experiência na Ilha da Reunião – território ainda francês, ao leste de Madagascar. Em seu texto, o autor conta o que observou em relação à língua crioula na região, como o fato de os colonos estabelecerem uma “relação violenta e possessiva – às vezes vergonhosa – com a língua crioula, língua “materna” da maioria, dado também a sua influência nas afasias devastadoras de um discurso colonial” (DOUVILLE, 2004, p. 180).

Segundo o psicanalista, “o quadro pós-colonial de neutralização se funda em mecanismos pelos quais os sujeitos são privados de memória e de língua” (Ibid., p. 180). Para denominar esse processo, o autor cunha o termo *melancolização do laço social*, que nos parece, em muitos aspectos, o cenário que observamos em Angola e também em Moçambique. Vejamos:

Com efeito, vários pacientes que não têm muito a ver com esta quimera do paciente padrão, que deseja conduzir de modo satisfatório um tratamento até o fim, vêm ao encontro de analistas para dizer, enredar e desenredar as relações entre melancolização da história e melancolização do sujeito, entre trauma histórico e acidente singular. A situação psicanalítica não é mais, então, o dispositivo que permite a emergência do elemento recalcado, mas também a ocasião na qual se dizem enfim as palavras banidas e os significantes da filiação que foram atacados pelas violências da história. Um trabalho prévio com certos sujeitos consiste em vencer este desespero singular com relação à palavra. A neutralidade aqui seria a neutralização, se o psicanalista se reduzisse a encarnar de modo obstinado a figura do Outro que nada poderia emocionar ou impressionar. Sujeitos em melancolização de laço foram, em sua história, vivida ou herdada, confrontados com esta figura da onipotência, figura que nenhum grito, nenhuma formulação de excesso poderia fazer reagir. (Ibid., p. 180)

A escuta incidiria, para o autor, nessa possibilidade de enredar/desenredar o que é relativo ao “trauma histórico” e o que é relativo ao “acidente singular”. Retomando a potência

da proposta freudiana de escuta, Douville (2004) nos convida a refletir acerca da importância de escutar as “palavras banidas”, em um movimento que possibilite ao sujeito uma certa restituição do seu lugar de dizer, de uma certa apropriação do seu direito à palavra. O psicanalista alerta, desse modo, para o risco advindo de uma posição de “neutralidade” do lado daquele que se propõe escutar, pois em situações de denominada “melancolização do laço” o Outro – representado pelo analista, pelo professor ou outros – costuma se apresentar como absoluto. Como pudemos refletir no tópico anterior, o movimento de deslocamento de uma posição subjetiva via transferência se faz possível a partir do momento de uma constatação da falta no Outro:

Deve-se, sobretudo, sublinhar que o psicanalista que trabalha com as palavras dos sujeitos, com as condições de formulações, de construção e de recepção desta palavra, seus efeitos, suas impotências e seus poderes, é afetado pelo modo segundo o qual um sujeito vive e se constrói como um ser de cultura, em devir. Daí a tensão à qual todo clínico se vê confrontado à medida que deve sustentar este entrecruzamento e este hiato entre:

- a) a verdade subjetiva de cada um: a parte de verdade amordaçada que tece e mascara o sintoma,
- b) e o que este sujeito herdou em termos de estrutura de parentesco, de registros de história e de narração de memória coletiva. (Ibid., p. 184-185)

O autor está se debruçando, ao apontar para o “entrecruzamento” e o “hiato” entre verdade subjetiva e herança histórica, sobre a posição do psicanalista que se propõe a escutar alguém em sua clínica. Porém, o que queremos ressaltar é que as mesmas proposições, pressupostos e precauções são válidas para qualquer outro que ocupe para um sujeito a função de representar o Outro em uma relação de transferência de trabalho. Em outras palavras, quando investigamos a escola, as relações entre professores e alunos, estamos nos deparando também com a questão da palavra, do endereçamento do sujeito ao Outro e da possibilidade ou não de escuta pelo outro.

Nesse sentido, estamos questionando tanto a escuta que o professor faz ou não do aluno – aqui não no sentido de uma escuta de consultório, mas de escuta como um movimento de supor (apostar que há) um sujeito – quanto da escuta que pode ou não ser feita do professor, pois a escuta poderia assegurar um lugar de sujeito ao aluno à medida que pudesse permitir a ele, por meio do campo transferencial, aceder a um lugar de singularização e de relação produtiva com o conhecimento.

Da mesma forma, a escuta do professor poderia assegurar seu lugar de sujeito desejante, que estaria em condições de convocar o aluno desde o seu desejo, desde uma falta que permite o enganchamento com o aprender e não como um Outro absoluto, perante o qual se paralisa. Por isso, segundo Nicoletti (2000, [s.n.], tradução nossa), é preciso romper com a “pregnância imaginária da miséria, a magnitude da distância dos sujeitos dos ideais da cultura, o que é considerado pobreza intelectual ou falta de estímulos” para que se possa de fato escutar. Quando o outro se ensurdece, ele não consegue “reconhecer o desejo do sujeito na transferência” (Ibid., tradução nossa).

Nossa aposta freudiana nessa função da escuta na escola tem relação com a hipótese de que, pela escuta por meio da transferência, alguém pode deixar a posição de objeto, de resto, de silenciamento e se colocar a dizer, trabalhar, aprender e ensinar. Para Rosa (2002, p. 3):

são justamente as vicissitudes da escuta psicanalítica que permitem refletir sobre alguns dos efeitos subjetivos e intersubjetivos da pobreza extrema e da exclusão social [...] A escuta desses sujeitos pode [...] lhes propiciar dar andamento à articulação significativa, rompendo com identificações imaginárias.

Como mencionamos, não se trata aqui da escuta que acontece em um consultório, mas da escuta na mesma *função* que ela ocupa na clínica, uma vez que estamos partindo do pressuposto de que o acontecimento da transferência não se restringe ao consultório. Como menciona Rosa (2002), a escuta pode ter efeitos no sentido de tanto dar condições à articulação significativa quanto de romper com as identificações imaginárias.

Segundo Brousse (2003), para escutar, seja na clínica em intensão ou na clínica em extensão²¹, é importante que três pressupostos sejam levados em conta: a) o Outro é barrado; b) como efeito do pressuposto anterior, é possível sustentar transferencialmente uma abertura à fala do sujeito; e c) por desdobramento da anterior, o que emerge dessa operação é o sujeito barrado enquanto saber e atravessado pela sua cultura e história.

Nesse sentido, escutar um aluno ou escutar um professor não significa necessariamente colocá-lo em um divã ou propor a ele uma análise clínica. Escutar, no âmbito escolar, está mais

²¹ Lacan ([1967] 2003), ao se debruçar sobre as funções do psicanalista, diferencia o que denominou Psicanálise em extensão e Psicanálise em intensão. A primeira seria relativa à função da escola ou de quaisquer outras instituições que se posicionam desde a perspectiva da Psicanálise, enquanto a segunda seria relativa à prática analítica, de modo que a Psicanálise em extensão pressupõe o diálogo com outros campos do saber e a Psicanálise em intensão diz respeito à formação do analista.

próximo de possibilitar ou dar condições que permitam a emergência do sujeito do desejo, pressupondo que será nessa relação do sujeito com a falta no Outro – que causa o desejo – que uma criança poderá aprender. O que estamos denominando de uma escuta que pode acontecer na escola teria relações com a possibilidade de uma criança vir a inventar para si um saber próprio, por meio da transferência com o outro desejante, saindo, assim, de uma posição de reprodução imaginária de ditos ou saberes tomados como verdades absolutas.

Além disso, percebemos a relevância da herança “em termos de estrutura de parentesco, de registros de história e de narração de memória coletiva” (DOUVILLE, 2004, p. 184) para a própria tomada de posição do sujeito no laço social. Esse tema nos interessa profundamente, visto que aprender e ensinar, como discutimos anteriormente, têm relação com a posição subjetiva ocupada pelo sujeito, posição essa que sofre incidências do campo do Outro e, portanto, da cultura. No caso de Angola e Moçambique, considerar essa formulação nos parece fundamental para que um trabalho nas escolas tenha efeito, já que estamos falando de sujeitos que, em grande parte, trazem nessa herança marcas do próprio silenciamento sobre o qual abordamos:

O sujeito desejante é sujeito do social, mas o modo segundo o qual cada sujeito toma seu lugar na história grupal é uma questão singular bem apta a esclarecer o modo segundo o qual ele constrói o seu sintoma. A clínica psicanalítica permite se dar conta de que no lugar em que o sujeito era esperado, ele vem pelo sintoma, e que é pelo sintoma que ele se liberta dos determinismos identitários, não sem angústia, na maior parte das vezes. O sintoma abre para o sujeito uma certa liberdade em relação ao lugar marcado que parecia lhe reservar o peso da história... À psicanálise interessa, ao contrário da antropologia, o que “falta” ao homem; é isto que ela tenta formular e formalizar. Com esta disciplina, reencontramos o fato de que o homem não se encontra jamais totalmente realizado no homem. O laço social, ou seja, o discurso que organiza a configuração das relações sociais, é também o nome dos momentos em que podem circular ou não as palavras que dizem a origem, o lugar, a filiação, o mito, sem deixar de manter um hiato e uma equivocidade salutares. (DOUVILLE, 2004, p. 186)

Ao mesmo tempo que a herança histórica não é sem efeitos para a constituição do sujeito face ao Outro, a posição que ele ocupa nessa trama se dá no um a um, ou seja, o modo como cada sujeito poderá enodar simbólico, imaginário e real é muito singular (LACAN [1975-1976] 2007). Ademais, a produção sintomática do sujeito tem relação com esse lugar em que é “esperado” pelo Outro, ou, como formulamos no título desta tese, a posição do sujeito sofre a incidência do lugar que ele ocupa no desejo do Outro.

Mais especificamente, Douville (2004) ressalta que essa posição tem relação com aquilo que, no laço social, poderá circular ou não para nomear “origem” e “filiação”, por exemplo. Por fim, nos deparamos com um apontamento do autor que nos parece fundamental, qual seja, o de que haja uma equivocidade, um hiato nesse discurso, no laço social, pois não há complementariedade absoluta; não há homem “totalmente realizado no homem”. Se essa suposição imaginária de completude encontra consistência no Outro, precisaremos lidar com o risco de não encontrarmos espaço, margem, furo pelo qual o sujeito pode se singularizar e, no caso dos alunos na escola, aprender. Para o autor (2004, p. 187)

A posição do minoritário em exclusão retorna aqui[...]. Designa-se aqui o lugar daquele que não pode fazer reconhecer a sua fundação simbólica e o simbólico da sua identidade sexuada nos significantes chave próprios ao discurso corrente da compacta maioria. Aquele que se sente desdito, negado pela língua dominante e que, para escapar da angústia da não-atribuição, se volta para falsos-*selves* folclóricos ou fundamentalistas, se coloca em impasses da transmissão e da passagem, impasses também do retorno para si. Posição do sujeito “sem”, este sujeito desprovido da graça do conflito ou da faculdade de se fazer explorar como seus semelhantes, às vezes estigmatizado como “sem domicílio fixo”, “sem documentos”, estigmas que não asseguram (pode-se compreender) a menor identidade. O humano, enquanto produção simbólica, necessita da fabricação ficcional da identidade e da alteridade. Esta fábrica da ficção que o torna humano não é um *self-service*. Ela nos institui muito antes do nosso nascimento, nas redes e razões de parentesco e de filiação. Não há, portanto, cenas íntimas que não tenham correspondência com o exterior, o que quer dizer que a fundação institucional do humano, o recalçamento originário, as invenções das regiões em totem e em tabu são cenas intra e trans-psíquicas. Sobretudo, elas precedem o real de cada sujeito que, a cada nascimento, se apresenta ao mundo.

Nessa citação, o que Douville (2004) denominou de “posição do minoritário em exclusão” é próxima do que anteriormente destacamos do texto de Nicoletti (2000), quando ela aponta para o sujeito identificado ao dejetivo da estrutura social, ou mesmo quando nos referimos a Rosa (2002), que circunscreveu o problema do traumático, que advém da sobreposição do desamparo social em relação ao desamparo discursivo. Dito de outro modo, o que esses autores estariam procurando demarcar tem relação com um certo lugar daquele que, nos significantes do discurso corrente, enfrenta impasses para se dizer, pois, como afirma Douville (2004), se sente “desdito”, “negado pela língua dominante”, atravessado pela “angústia da não-atribuição”, “desprovido da graça do conflito”. Nessas situações, o Outro falha ao tentar assegurar um lugar para o sujeito, ou poderíamos compreender que o Outro falha enquanto alteridade produzida e necessária. Em todo caso, não seria aqui uma referência à falha no Outro,

mas à falha do Outro enquanto função anterior necessária para o sujeito. Segundo o autor (2004, p. 90),

A partir daqui pode-se traçar para nós um percurso que estuda o modo segundo o qual nossas culturas fazem trabalhar as figuras da origem e da alteridade, do estranho e do familiar, seus efeitos sobre as realidades das trocas das determinações identitárias, mas também a ressonância destes tratamentos da “identidade- alteridade” sobre o real dos corpos.

Nesse sentido, reiteramos a importância do Outro partindo da assertiva lacaniana de que o inconsciente é o discurso do Outro (LACAN [1953] 1986). É, portanto, com aquilo que retorna pela via do Outro, do olhar do outro, que o sujeito pode se constituir nessa operação dialética. Por isso, em situações de extremo desamparo, a contribuição da Psicanálise pode fazer diferença se pudermos levar a radicalidade da ideia lacaniana de que o inconsciente é a política (LACAN, 1966-1967):

Cabe-nos resgatar a radicalidade da proposta psicanalítica e ressaltar o caráter ético e político dessa escuta, contribuição da clínica que pode se estender às demais situações, dentro das quais se pretende elucidar aspectos referentes ao sujeito sob desamparo social e discursivo e aos processos de sua manutenção em tal condição. (ROSA, 2002, p. 4)

Assim, é essencial que, enquanto filiados à transmissão psicanalítica, interessados que somos pelo sujeito do inconsciente, não percamos de vista o peso atribuído à historicidade por essa vertente teórica. Parece fundamental que, para seguirmos na trilha da ética psicanalítica, possamos não recortar o sujeito de seu tempo e espaço; ao contrário, que possamos não abdicar do trabalho que advém dessa tentativa de se colocar em uma posição de quem olha o mundo em suas ambiguidades, contradições, indeterminações, conflitos, sustentando as perguntas, as incertezas – enquanto forem necessárias e fizerem sentido –, já que entendimentos e interpretações acachapantes da realidade podem ser violentos e silenciadores daquilo mesmo que, enquanto analistas, nos colocamos a ouvir.

Segundo Douville (2004, p. 199-200):

Um tal sujeito tomado pela melancolização pode radicalmente deslizar para uma posição de objeto em um social que não transmite mais o vazio necessário à inscrição? *Que transferência pode resistir a isso?* Mas não há nada de fatal nisto. Não podemos usar a teoria psicanalítica para dizer que uma ruína da cultura humana está se produzindo sob os nossos olhos. O que nos reduziria a

apenas esperar e profetizar a catástrofe. A partir daí, esta necessidade de se pensar, a várias vozes, a modernidade como um tempo coletivo de remanejamento identitário, exposto a conflitos de representações e de soberania absolutamente intensos, e como um patamar de subjetivação para cada um, travessia heterogênea dos modos de sintomas e de sublimação. (DOUVILLE, 2004, p. 199-200)

O autor questiona de que forma seria possível para um sujeito colocado em lugar de objeto, em um cenário onde o Outro não é furado, deslocar de sua posição. A partir de uma pergunta supostamente trágica, o psicanalista chega a uma conclusão subversiva, própria da ética psicanalítica: uma aposta na transformação social. Além da aposta, o que nela subjaz é uma implicação subjetiva na própria posição daquele que se propõe a ouvir. Trata-se aqui de levar a cabo a responsabilidade daquele que escolhe se posicionar desde uma perspectiva psicanalítica para se perguntar sobre o mundo. Estamos, portanto, diante de uma questão ética para a Psicanálise, antes de tudo:

Diante do impacto traumatizante de uma consciência clara da impotência frente ao Outro consistente e insistente em barrar qualquer acesso à condição de uma lógica fática e desejante, o sujeito cala-se. Constrói uma barreira sólida e necessária, que tem sua expressão no que chamo de emudecimento do sujeito e de apatia [...]. Observo nessa suspensão temporária - às vezes da vida inteira, mas temporária e não estrutural - um modo de resguardo do sujeito ante a posição de resto na estrutura social. Uma proteção necessária para a sobrevivência psíquica, uma espera, uma esperança. Penso assim pela facilidade com que, muitas vezes, algumas situações de escuta fazem surgir ali, onde parecia haver apenas vidas secas, o sujeito desejante, vivo. A escuta [...] supõe romper barreiras e resgatar a experiência compartilhada com o outro [...]. A escuta psicanalítica supõe [...] a presença do outro desejante. (ROSA, 2002, p. 11)

Assim como Douville (2004), Rosa (2002) também detecta os efeitos subjetivos da barbárie, do Outro consistente e, para a autora, o silêncio é uma resposta do sujeito, uma defesa, por vezes, necessária. Porém, da mesma maneira que o psicanalista francês, Rosa (2002) também faz uma aposta coerente com a ética psicanalítica: a de que esses sujeitos, ao serem escutados, podem romper barreiras.

Parece-nos interessante ressaltar que, quando colocamos nossa ênfase na escuta, estamos adotando aqui também uma posição política. Ao afirmarmos que há determinadas situações promovidas por certos modos de organização e dinâmica social que criam uma indisponibilidade do outro para a escuta, ou ainda, que produzem ou fabricam deliberadamente apagamentos e silenciamentos, estamos, ao mesmo tempo, sublinhando que não são as pessoas,

ou grupos sociais, ou determinado povo, que deixaram de dizer ou narrar sua história, embora isso também possa ocorrer. Assim, não se trata de um que “dá voz” ao outro, o que viria a contrariar a nossa posição ética, enunciada anteriormente, pois essa formulação se ergue justamente sobre a premissa de que um assume o exercício do poder de dar ao outro uma voz. Tratar-se-ia aqui não de uns que não falam – e, por isso, precisariam de uma voz –, mas de uns que não escutam o que, muitas vezes, já está sendo dito há séculos. A questão é: essa história que se narra, essas memórias coletivas que latejam, encontram espaço de escuta e ressonância no Outro?

É nesse sentido que a lógica psicanalítica propõe uma subversão daquilo que pode ser encarado como verdade absoluta, como discurso hegemônico, como uma certa tendência ao pensamento totalitário. Pensamos que uma das principais contribuições que podemos extrair da Psicanálise é justamente essa direção que poderíamos denominar de *ética radical da escuta*, em que ser escutado produz efeitos naquele que fala. Além disso, a oportunidade de escutar alguém produz ainda a possibilidade de que esse alguém ocupe esse lugar de quem poderá falar e ser ouvido, o que significa dizer que, ao nos colocarmos no lugar de analistas, antes de interpretarmos a relação transferencial ou convidarmos um paciente para a associação livre, estamos, em ato, dizendo “eu te escuto”. Esse ato, que inaugurou o paradigma psicanalítico a partir da escuta que Freud pôde fazer de sua paciente histérica, diz respeito à função do psicanalista e do que se espera daquele que deseja ensinar: fazer uma aposta na emergência do sujeito.

Desse modo, a escuta se instaura aqui como ato capaz de gerar efeitos de simbolização, de elaboração, de restituição narcísica, oferecendo, por isso, a possibilidade de que se interrompa um circuito de repetição, sofrimento e sintoma. O sujeito, a partir de seu lugar de sujeito, pode dizer de si, ser escutado, reconhecido e, assim, ressignificar, separar, lembrar, esquecer, redizer e narrar sua história, operando deslocamentos importantes em sua posição de sujeito no laço social e, no que tange ao objeto desta tese, poderá também se reposicionar em sua relação com o conhecimento na escola.

Segundo Bezerra (1999, p. 18)

toda clínica é social e toda política diz respeito à vida subjetiva de cada indivíduo. A singularidade [...] só pode surgir e ser experimentada no campo das relações com os demais sujeitos, no campo de suas relações sociais. Estas, por sua vez, só ganham significação, só se reproduzem ou se modificam pela apreensão que os sujeitos fazem delas.

O posicionamento que o sujeito pode assumir no laço social tem relação, segundo Bezerra (1999), com aquilo que pode apreender e significar, em que a escuta do sujeito dá suporte para que essa operação de significação possa acontecer. Essa escuta pode, portanto, produzir retroativamente um lugar reconhecido para aquele que fala. Ao se dispor a escutar o sujeito – e não os discursos que dizem o sujeito em uma determinada cultura e tempo histórico – cria-se, ao mesmo tempo, esse lugar onde o próprio sujeito que fala pode dizer de si mesmo.

Quando estamos nos referindo a um contexto em que essa possibilidade foi solapada sistematicamente, subtraída por meio de estratégias políticas por séculos, acreditamos estar diante de uma questão fundamental para que algo dessa lógica se reverta. Uma ética radical da escuta não parece ser nenhuma novidade frente ao que propôs Jacques Lacan ou mesmo antes dele, com Sigmund Freud – ao contrário, é no ato de escuta que a Psicanálise se ergue enquanto pensamento. Porém, faz sentido relançar essa proposição mesma, resgatando dela sua potência transformadora enquanto um posicionamento ético e político diante do cenário que nos dispusemos a investigar neste trabalho.

Na direção que aqui estamos propondo como ética radical da escuta subjaz sua pré-condição: a recusa ao suposto saber. Para escutar é preciso não saber, ainda que, para que esta relação transferencial seja fundada, o suposto saber seja requisito fundamental. Assumir essa posição de saber sobre o outro é participar do discurso hegemônico que, reiteramos, nunca pressupôs que angolanos e moçambicanos pudessem saber sobre si mesmos. Responder desde essa posição é, por efeito, abdicar das condições necessárias para que um trabalho aconteça, uma vez que o discurso colonial não supõe sujeitos. Sua dominação e efetivação depende exatamente da possibilidade de a dimensão subjetiva ser apartada, pois a estratégia da colonialidade pressupõe a desumanização, de modo que nesse tipo de discurso não se tem sujeitos, mas objetos.

O analista, representante do Outro assim como o professor, ao recusar esse exercício de poder que é saber sobre o outro e deslocar-se desse lugar que lhe é atribuído, faz uma aposta: que o sujeito saiba e fale de si. Assim como um saber sobre si pode ser elaborado em um trabalho de análise, também é possível que, na relação transferencial estabelecida entre professor e aluno, a criança venha a tomar uma posição diante do conhecimento que a permita fazer parte de uma linha de transmissão em sua própria cultura e história.

Ao considerar uma ética radical da escuta como uma direção que cria condições para que um trabalho no interior da escola aconteça, estamos, em última instância, também apontando para uma certa “dobradiça” lógica que articula o deslocamento da posição subjetiva do sujeito no laço social e o furo no Outro, a sua impossibilidade de tudo determinar, a constatação de sua inconsistência, ou ainda, o esvaziamento das formações imaginárias que estejam ocupando o primeiro plano do sujeito sobre sua verdade. Resta aí a aposta na potência revolucionária de que um sujeito possa dizer de si, ou, como bem elucida Benedetti (2000, p. 128-129), no poema abaixo, que o fundamental seja viver e não que “alguém devidamente autorizado certifique que um comprovadamente existe”:

CERTIFICADO DE EXISTENCIA

Dijo el fulano presuntuoso /
hoy en el consulado
obtuve el habitual
certificado de existencia

consta aquí que estoy vivo
de manera que basta de calumnias

este papel soberbio / irrefutable
atestigua que existo

si me enfrento al espejo
y mi rostro no está
aguantaré sereno
despejado

¿no llevo acaso en la cartera
mi recién adquirido
mi flamante
certificado de existencia?

vivir / después de todo
no es tan fundamental

lo importante es que alguien
debidamente autorizado
certifique que uno
probablemente existe

cuando abro el diario y leo
mi propia necrológica
me apena que no sepan
que estoy en condiciones
de mostrar dondequiera

y a quien sea
un vigente prolijo y minucioso
certificado de existencia

existo
luego pienso

¿cuántos zutanos andan por la calle
creyendo que están vivos
cuando en rigor carecen del genuíno
irreemplazable
soberano
certificado de existencia?

4. IMPASSES AO APRENDER: O SUJEITO CAPTURADO NA POSIÇÃO DE OBJETO DO OUTRO

Figura 8 - Momento do recreio na escola da aldeia da Kitila, Angola.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Há uma máscara da qual eu ouvi falar muitas vezes durante minha infância. Os vários relatos e descrições minuciosas pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas. Hoje quero recontá-las. Quero falar sobre *a máscara do silenciamento*.
(KILOMBA, 2010, p. 172, tradução livre)

Neste capítulo, tomaremos as produções escritas de alunos angolanos como índices do lugar do sujeito (criança) no desejo do Outro (professor). Mais especificamente, pensamos as operações de causação do sujeito (alienação e separação) descritas por Lacan ([1964] 1998), como condição fundamental para que alguém possa aceder ao universo da escrita, sob pena de permanecer capturado em um movimento de pura reprodução indiferenciada de letras e imagens. Para tanto, consideraremos, como uma chave de leitura possível, a tese de Pommier (1993), segundo a qual o recalque da imagem corporal necessariamente antecede o aprendizado da escrita enquanto entrada no campo simbólico.

Como veremos, esse capítulo está subdividido em quatro partes. Na primeira delas contaremos um pouco sobre a história e a memória angolanas e, na segunda, apresentaremos o nosso percurso de pesquisa em Angola, que pode ser dividido em dois momentos. O primeiro diz respeito à nossa aproximação da realidade angolana, particularmente do cotidiano escolar, sendo possível levantarmos hipóteses e elencar situações que nos chamaram atenção para futuras análises. Com base nessa primeira aproximação, desenhamos um procedimento para coleta de dados e retornamos outras duas vezes para um maior aprofundamento, principalmente em relação ao cotidiano familiar e social dos participantes da pesquisa. No terceiro tópico deste capítulo pretendemos apresentar a análise dos dados coletados e, na última parte, nos debruçaremos em análises do lugar do angolano em textos oficiais.

4.1. O contorno histórico: marcas de memória, traços de uma herança

A República de Angola está localizada na África Central e seu território faz fronteira com a República Democrática do Congo, a Namíbia, a Zâmbia, além de ter uma parte de sua costa que faz litoral com o Oceano Atlântico.

Angola está dividida em dezoito províncias. São elas: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Kuando Kubango, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Cunene, Huambo, Huíla, Luanda, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire. As províncias são divididas em municípios que, por sua vez, se dividem em comunas. A província mais populosa de Angola é Luanda, seguida pela Huíla, Benguela, Huambo e, em quinto lugar, Kwanza Sul.

No Kwanza Sul, província onde a coleta de dados desta pesquisa se desenvolveu, existem doze municípios. São eles: Amboim, Cassongue, Cela, Conda, Ebo, Libolo, Mussende,

Porto Amboim, Quibala, Quilenda, Seles e Sumbe, sendo este último a capital da província. No Libolo, município onde estivemos para as visitas de campo, existem quatro comunas: Calulo, Cabuta, Munenga e Quissongo.

Em 25 de julho de 1415, uma expedição comandada pelo Rei D. João I deixou Portugal em busca das terras da África setentrional. A chegada foi em Ceuta, onde, armados, os portugueses iniciaram a invasão e a dominação do território e, aos poucos, avançaram por toda a costa ocidental africana. No ano de 1482, D. João II envia Diogo Cão, navegador português, para juntar-se à expedição. O enviado chega em 1484 ao rio Zaire, inicia relações com o Reino do Congo e, posteriormente, valendo-se dos conflitos entre os reinos existentes, Diogo Cão e sua tropa se instalam no Reino de Angola (BENDER, 2004). Por causa do processo de invasão e dominação portuguesa, Angola foi se tornando aos poucos o maior ponto de tráfico de pessoas escravizadas daquele tempo.

Angola recebeu as influências da administração do conhecido Marquês de Pombal e, consequentemente, do Iluminismo francês. Nessa época, a educação era voltada para os colonizadores e tinha a tendência de ser cada vez mais simples, curta e prática, com o objetivo de atingir os interesses dos nobres negociantes que, por sua vez, deveriam, entre outros pontos, aperfeiçoar a utilização da Língua Portuguesa, enquanto para aqueles que não eram colonos a educação era praticamente inexistente (NETO, 2005).

Com as revoltas angolanas cada vez mais frequentes, essas ações pombalinas foram sendo consideradas ineficazes e, por isso, outro sistema educacional começou a ser implantado, dando início, assim, ao período joanino, com o governo de D. João. Essa época foi marcada pelas consequências advindas da abertura dos portos de Angola para povos estrangeiros, o que ocasionou intensas trocas culturais depois de 1815. Ainda nesse período, em razão da pressão internacional, Portugal começou a trabalhar na criação de algumas escolas e passou a repensar o sistema educativo dos “povos nativos”, até então completamente ignorado (NETO, 2005).

Nesse contexto, torna-se relevante salientar que, nessa época, ocorreram as demarcações territoriais do continente africano, em que o continente não teve seus limites traçados com base em aspectos culturais, linguísticos, geográficos ou históricos. O que definiu as fronteiras entre os países, tal qual as conhecemos hoje, foram decisões políticas. Portugal liderou esse processo de divisão territorial quando realizou em 19 de novembro de 1884 a chamada “Conferência de Berlim”, que só foi concluída no ano seguinte, mais precisamente no dia 26 de fevereiro de 1885.

Esse regime exploratório seguiu desenfreadamente por séculos até Portugal se tornar República, em 1910. No período republicano houve modificações nas relações dos colonizadores com a colônia, incluindo aqui a criação de escolas. Nesse momento torna-se importante a figura dos jesuítas e o processo de doutrinação exercido pela Igreja Católica, em que missionários foram enviados até mesmo para o interior do país com o objetivo de evangelizar os ditos nativos (BOAHEN, 2010).

Apesar de abrigar em seu território povos de diversas origens étnicas, o povo angolano parece ter sempre demonstrado um sentimento nacionalista, sobretudo quando ocorreu a invasão dos portugueses, momento em que se uniram contra o inimigo comum, como no caso de Ngola Kiluanje e os combates contra a tropa de Novais (DILOLWA, 1978). É possível, aliás, que esse sentimento de nacionalismo tenha precipitado a criação da Liga Nacional Africana e do Grêmio Africano que posteriormente, ao se unificarem, se transformaram na Associação dos Naturais de Angola. No entanto, mesmo após a unificação, os dois grupos que compuseram a Associação permaneceram vinculados às suas ideologias iniciais.

A vertente que havia saído da Liga Nacional Africana defendia uma luta legal, com uma tendência reformista, e a outra vertente, advinda do Grêmio Africano, acreditava em uma luta mais incisiva contra o colonialismo opressor, com uma tendência revolucionária. Ambas as tendências deram origem ao Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (PLUA - 1953), à Associação Africana do Sul de Angola (1954) e ao Partido Comunista de Angola (PCA - 1954), que, em 1956, constituíram o Movimento Popular de Libertação de Angola, o MPLA (CARDONEGA, 1972).

Apenas três anos depois, em 1959, a colônia portuguesa começou a se movimentar contra as novas organizações políticas angolanas, com vários líderes do MPLA sendo perseguidos e presos nessa época. No entanto, mesmo com a repressão, novos coletivos continuaram a se formar, como a União das Populações do Norte de Angola que, em 1962, se transformou na Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). Em 4 de fevereiro de 1961, o MPLA organizou um ataque às cadeias de Luanda com o objetivo de libertar militantes do partido que estavam presos, entrando para a história como o início do combate armado pela independência de Angola (CARDONEGA, 1972). Como uma das respostas às ofensivas, o governo português apoiou a formação do partido de oposição ao MPLA, que foi denominado União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). O partido era liderado por

Jonas Malheiro Savimbi que, lutando pela independência confederada, se concentrou ao sul de Angola.

Os angolanos finalmente estavam próximos de sua libertação, ou pelo menos da sua liberdade em relação à colônia portuguesa e, em 11 de novembro de 1975, o líder do MPLA, Antonio Agostinho Neto, assinou com os portugueses o acordo de cessar fogo, mas outro embate começava, dessa vez uma guerra civil que se tornaria uma das mais sangrentas da história (PERES, 2010).

O embate pelo governo angolano se daria entre os partidos MPLA, FNLA e UNITA. A guerra durou quase trinta anos e se estendeu por todo o período da Primeira República (1975-1991), adentrando também parte da Segunda República (1992-2002), em que as disputas eram acirradas pelas distintas bases ideológicas que deram origem aos três partidos (PERES, 2010).

O MPLA se formou em torno de um pensamento marxista, enquanto a FNLA defendia uma ideologia mais direitista. A UNITA, por sua vez, parecia se posicionar ao centro; no entanto, no decorrer dos conflitos, se aproximou do regime do apartheid na África do Sul, formando com ele uma aliança militar. Posteriormente, por causa do crescimento rápido e significativo do MPLA, a UNITA e a FNLA se uniram (CARVALHO, 2004).

A aliança deslocou os conflitos por todo o território nacional angolano e incluiu forças militares estrangeiras, como as da África do Sul em favor da UNITA e as de Cuba em favor do MPLA. Com esse reforço, o MPLA criou condições favoráveis para proclamar a independência de Angola em 11 de novembro de 1975 e fazer de Agostinho Neto o primeiro presidente do país, o qual se tornava, então, socialista e unipartidário (MBAH, 2000).

Em setembro de 1979, quatro anos após ter se tornado presidente, Agostinho Neto morreu – episódio até hoje considerado misterioso por muitos –, passando seu posto ao seu sucessor na liderança do MPLA, José Eduardo dos Santos que, por sua vez, deu prosseguimento ao apoio que Agostinho Neto vinha fornecendo ao MPLA no constante conflito contra a UNITA (BITTENCOURT, 1999).

As negociações de paz começaram a parecer possíveis quando a União Soviética se desfez e, em maio de 1991, foi assinado, então, o Acordo de Bicesse, um compromisso de cessar fogo de ambos os partidos. No mesmo acordo estava ainda previsto que o MPLA dava liberdade para a criação de novos partidos, encerrando, assim, o regime de unipartidarismo vigente até então. Com a autorização de um sistema multipartidário, o acordo previa eleições para setembro de 1992 (BITTENCOURT, 1999).

Nesse mesmo momento, em 1990, acontecia também a implementação do Plano de Acção do Governo (PAG), que seria responsável por oficializar um redirecionamento dos modelos ideológicos, políticos e económicos no país. O PAG representou o encaminhamento definitivo de Angola para a economia de mercado, possibilitando “a instalação de empresas privadas e a privatização de organismos produtivos pertencentes ao Estado” (MENEZES, 1996, p. 344).

As eleições ocorreram, tendo início a Segunda República e o retorno da guerra civil, pois o MPLA venceu as eleições, mas muitos opositoristas consideraram a operação fraudulenta e corrupta, mesmo após a legitimação das Organizações das Nações Unidas. O segundo período da guerra em Angola se deu, então, entre um partido eleito (MPLA) e um partido de oposição (UNITA), que teve fim apenas com a morte do líder da UNITA, Jonas Savimbi, em 2002 (CARVALHO, 2004).

Essa história de incessantes guerras produziu devastações profundas. O último recenseamento realizado em Angola aconteceu entre 16 e 31 de maio de 2014, executado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) e publicado em março de 2016. Nele é possível nos aproximarmos de alguns dados importantes para compreendermos a realidade contemporânea angolana. Por exemplo, no que tange aos aspectos educativos, sabemos que 79% das pessoas alfabetizadas estão na área urbana e 41% delas na área rural. O maior índice de analfabetismo encontra-se na população idosa – mais de 65 anos –, na qual apenas 27% sabem ler e escrever.

O nível de escolaridade também foi apurado em 2014. Apenas 13% da população com 18 anos ou mais concluiu o II ciclo do ensino secundário e 48% da população com a mesma faixa-etária nunca frequentou a escola ou frequentou e não chegou a completar o primeiro nível. Para os mais velhos essa percentagem é maior, sendo de 54% para a população de 25 a 64 anos de idade e 89% para a população com mais de 65 anos de idade. Temos ainda, de acordo com o censo, que 22% da população com 5 a 18 anos de idade encontra-se fora do sistema de ensino. No que diz respeito ao ensino superior, na população com mais de 24 anos de idade, apenas 2,5% possuem formação completa.

De acordo com dados do Ministério da Educação de Angola, as taxas de reprovação ultrapassaram, em 1994 e 1995, os 30% no primeiro e no segundo níveis. Na maior parte dos anos, as taxas de abandono estiveram acima dos 20% no primeiro nível do ensino de base. Também nos dados de 1994 e 1995 temos que apenas 23% dos que entravam na primeira classe

atingiam a quarta classe e apenas 12% atingiram a quinta classe, isto é, ingressavam no segundo nível do ensino de base.

O ensino primário angolano compreende seis anos (de 1ª a 6ª classe) e deve ser frequentado a partir dos seis anos de idade; no entanto, o IBEP: Inquérito sobre o bem-estar da população (ANGOLA, 2010, p. 4), realizado em 2009, mostrou que o ensino primário tinha nesse ano uma taxa de ocupação por crianças entre 12 e 17 anos na ordem dos 58,5%.

Em Angola, 19% dos agregados familiares são constituídos por sete pessoas ou mais. A média de pessoas por agregado familiar é de 4,6 pessoas. Segundo os resultados do censo, apenas 44% dos agregados familiares têm acesso a fontes apropriadas de água para beber e, no caso do Kwanza-Sul, essa percentagem cai para 32,5% dos habitantes. No país, 60% dos agregados familiares possuem local apropriado para defecar, mas na zona rural esse valor é de 26%. Além disso, apenas 31,9% da população do país tem acesso à eletricidade, enquanto na zona rural essa percentagem é de 2,2%. Temos, ainda, que 26,3% da população angolana possui depósito adequado para o lixo, mas na zona rural essa percentagem é de 8,8%.

Outro dado é que 70% da população que possui um local para residir teve sua residência construída pelos próprios familiares ou por si mesma, em que a casa tem, em média, 2,7 cômodos e uma média de 1,6 quartos para dormir por habitação, com cada quarto para dormir sendo dividido, em média, por 3 pessoas,

De acordo com o Multiple Indicator Cluster Surveys, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no ano de 1996, a probabilidade de alguém morrer antes de completar cinco anos de idade (TMM5) em Angola estava estimada em 274 mortes por mil nascidos vivos, ou seja, mais de um quarto das crianças.

Na província onde realizamos a coleta de dados para esta investigação, temos que, em 1996, 82% da população rural vivia abaixo da linha de pobreza nessa região, comparados com 70% da população nas áreas urbanas. O mesmo inquérito indicou que 33% da população rural vivia em extrema pobreza – abaixo dos 16 dólares por mês –, valor bem acima dos 10% encontrados para a população urbana da província.

Como foi possível constatar na história angolana recente, foram quase três décadas de confrontos, mortes e muita devastação no país entre a guerra pela independência e a guerra civil (PIERCE, 2017). O acordo de paz foi assinado apenas em 2002, quando a população pôde finalmente começar as tentativas de retomar suas vidas, incluindo a rotina escolar de muitas crianças que, em meio aos conflitos, precisaram se manter refugiadas.

Com os bombardeios houve muita destruição de patrimônios importantes em todo o território, sobrando apenas destroços de hospitais, escolas, estradas, comércio, entre outros, de maneira que muitas pessoas migraram, buscando abrigo principalmente nas zonas litorâneas. A destruição estrutural e o êxodo massivo influenciaram, portanto, significativamente as condições educacionais do país e, até hoje, o que assistimos são tentativas de recuperação dos imensos desgastes sofridos.

Essa tentativa de voltar à vida é marcada pelas sequelas visíveis e invisíveis deixadas pela extrema miséria e pelos processos violentos de desumanização e opressão. Infelizmente, o que podemos notar é que a lógica colonizatória que deu origem a esse modelo de gerenciamento do país continua vigente pelas mãos de poucos grupos dominantes, que seguem comandando os destinos da economia, monopolizando bens, concentrando riquezas e explorando e gerando um abismo social profundo.

Essa história de colonização, guerras e sistemas educativos excludentes que deslegitimavam, desde a invasão portuguesa, os povos angolanos, gerou efeitos que ressoaram por gerações e são perceptíveis ainda hoje no discurso estatal, docente e mesmo no discurso das famílias e crianças. Nem a independência nem o acordo de paz emanciparam o povo e romperam com aquele modo de funcionamento social. A organização colonial, que divide aqueles que sabem daqueles que não podem saber, ainda vigora e permanece incidindo nas relações, nos laços sociais e, por isso, também no processo de escolarização, na posição que o professor ocupa ao se endereçar à criança e no lugar que a criança ocupa no desejo do seu professor.

4.2. O sujeito, a escrita e o outro

Em setembro de 2014, estivemos em Angola pela primeira vez, mas ainda não tínhamos qualquer intenção de coleta de dados ou mesmo de produção de uma pesquisa. Naquela ocasião, juntamente com uma equipe de professores, realizamos um seminário que abordava temáticas relativas à metodologia do ensino de Língua Portuguesa. O evento aconteceu na Comuna de Calulo, no município do Libolo, província do Kwanza-Sul. Nesse primeiro contato, tivemos a oportunidade de conhecer a maior escola daquela região em número de alunos: A Escola Primária Madre Maria Mazzarello.

Figura 9 - Escola primária Madre Maria Mazzarello, em Calulo.

Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Logo nas primeiras interações com as crianças, três situações se destacaram. A primeira delas foi observada quando tivemos permissão de acompanhar uma aula. Ao entrar na sala, fomos recebidos com um “ritual de boas-vindas” muito bem ensaiado e reproduzido por todos os alunos a cada vez que um adulto entrava na sala. Ao se levantarem, recitavam as saudações e sentavam-se apenas quando autorizados pelo professor. Não pudemos deixar de identificar relações entre esse ritual e comportamentos militares. Ficamos com a imagem de uma turma de crianças “treinadas” para reproduzir comandos perfeitamente, tal qual um batalhão do exército.

A segunda situação que merece ser alvo de comentário tem relação com a língua. Para nós, visitantes que pouco conheciam a realidade local, Angola era um país com muitas línguas nacionais faladas fluentemente pela sua população, juntamente com a Língua Portuguesa. Quando chegamos em Calulo, uma região que pode ser considerada razoavelmente distante da capital do país, com uma economia sustentada fundamentalmente pela agricultura e com poucos traços de urbanização, fomos surpreendidos ao nos deparar com um duplo movimento, qual seja, a Língua Portuguesa sendo falada em todos os espaços públicos ao mesmo tempo que a língua nacional parecia não existir.

Inquietava-nos a resposta das crianças quando perguntávamos se sabiam falar Kimbundu: “Não sei nada de *Kimbundu*”. Não raro, essa resposta era acompanhada de um

movimento de retraimento ou risos envergonhados. A nossa inquietação era ainda maior, não pelo que líamos nos livros a respeito da realidade plurilíngue angolana, mas pelo o que de fato víamos e ouvíamos lá: a língua nacional escapava, sem intenção e aparecia nos descuidos, na descontração, na informalidade. Era como se não pudessem dizer que sabiam, mas mesmo assim sabiam, um saber quase não autorizado, profano, mas que (r)existe apesar disso.

A terceira situação, mais explícita do que as duas anteriores – e talvez, por isso mesmo, não podemos deixar de citá-la –, se associa à extrema precariedade das condições de vida da maior parte da população. De acordo com os resultados do recenseamento geral da população e da habitação de Angola, realizado em 2014 e publicado em março de 2016, como mencionamos anteriormente, itens básicos como água, energia elétrica ou uma refeição completa no dia são escassos ou inexistentes para grande parte da população. Sem incidir em um raciocínio causalista que atribui problemas educacionais à pobreza, pensamos que não se pode deixar de considerar as condições desse contexto.

Após esse primeiro contato, formou-se para nós uma imagem bastante enigmática da realidade da qual começávamos a nos aproximar, pois parecia ser necessário estudar os aspectos elencados de modo articulado. Angola era um país com profundas marcas materiais e subjetivas da devastação provocada pelas guerras, pela miséria e pela repressão. Estariam essas marcas refletidas no modo de se relacionar com a língua materna? Estariam moldando o comportamento das crianças dentro da instituição escolar? Estariam afetando o processo de alfabetização e aprendizagem dos alunos? Nós precisaríamos de mais tempo e de mais oportunidades de aproximação para tentarmos compreender um pouco melhor a complexidade daquele contexto para talvez elaborar perguntas melhores.

Foi assim que voltamos para Angola no começo do ano seguinte: cheios de indagações e com o desejo de nos aproximarmos do cotidiano escolar das crianças para, quiçá, observar se aquelas marcas apareceriam ali ou não. Passamos um período de 30 dias em uma outra região do país, dessa vez mais próxima à capital: Cacuaco. Esta fica à beira-mar e, em meio ao comércio derivado da pesca, abriga grande parte da pobreza que não aparece nos grandes condomínios fechados localizados na orla de Luanda. Ali está situada outra unidade da Escola Primária que tínhamos conhecido em Calulo. Em Cacuaco, porém, dada a quantidade de crianças que consegue atender, essa escola é considerada uma das mais importantes para a região.

Figura 10 - Vista da região da escola em Cacuaco, zona periférica da grande Luanda.

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Entre Calulo e Cacuaco existem diferenças, mas, quanto às situações que primeiramente haviam chamado nossa atenção, aparentemente nada se alterava. Cacuaco explicitava uma pobreza ainda mais cruel do que Calulo, pois as línguas maternas estavam ainda mais “guardadas” e o comportamento militar dentro da escola era repressivo na mesma medida, assim como os métodos adotados pelos professores.

Ao chegar na instituição onde os dados seriam coletados, foram-nos apresentadas às crianças que participariam desta pesquisa, referidas como “aquelas que não aprendem” ou “com imensas dificuldades de aprender”. Esses problemas manifestavam-se principalmente na aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

No critério institucional de avaliação para aprovação ou reprovação de um aluno, o “desempenho” em Língua Portuguesa e em Matemática ganhava um peso decisivo, de maneira que alguém poderia ter excelentes notas nas demais disciplinas, mas se tivesse impasses com uma dessas duas matérias ficaria “retido”.

No mês que passamos em Cacuaco – de 21 de janeiro de 2015 até 21 de fevereiro de 2015 –, acompanhamos 56 alunos com sucessivas reprovações – da 2ª a 6ª classe – e pudemos

viver intensamente o cotidiano escolar, observar as crianças, os professores e algumas famílias dentro da escola. Acompanhamos, além disso, a aplicação de uma avaliação cujas respostas nos chamaram muito a atenção, e que reproduzimos abaixo:

Figura 11 - Avaliação diagnóstica feita pelos participantes da pesquisa.²²

Avaliação Diagnóstica

Nome: _____
 Data de nascimento: _____
 Classe: _____
 Professor: _____

PARTE 1

1) Quais são as cinco vogais do alfabeto?

2) Quais são as consoantes do alfabeto?

3) Escreva três palavras que começam com a letra "M".

4) Escolha uma das palavras escritas na atividade anterior e forme uma frase com ela.

PARTE 2

O farol

A Alda, a Ilda e o Raul foram até à beira-mar ver o pôr-do-sol. O Raul encontrou lá o seu amigo Helder e foram todos dar uma corrida até ao farol. A Alda, quando lá chegou viu que tinha perdido a pulseira azul que trazia. Voltaram todos para trás e encontraram-na junto da paragem do autocarro. Ficaram muito contentes.

5) O que a Alda, a Ilda e o Raul foram fazer à beira-mar?

6) Qual o nome do amigo que Raul encontrou?

7) O que Alda perdeu?

8) O que encontraram junto da paragem do autocarro?

É uma alegria quando voltamos para a escola.

Pelo caminho, quase só encontramos caras conhecidas que já não víamos há muitas semanas.

Contam-se histórias das férias, passeios que se deram, coisas que se viram e aprenderam.

O Manuel foi para a praia; a Isabel foi para o campo; a Maria João ficou na cidade, mas brincou muito nos parques e jardins.

Os meninos que vivem nas aldeias têm espaços enormes para correr, nas matas e nos campos.

É muito bom.

ALICE GOMES

PARTE 3

9) Dê um título para o texto ao lado.

10) Como Alice, a autora do texto ao lado, escreva também sobre como foi voltar para a escola depois do período de férias.

A avaliação reproduzida na figura 11 é formada por três partes. A primeira é composta por quatro perguntas gerais, a segunda pelo texto “O farol” e por quatro perguntas referentes a ele. A terceira, por fim, traz duas perguntas relativas a um texto sem título que versa a respeito da volta às aulas. No texto 1, aparecem os personagens Raul, Alda, Ilda e Helder e, no segundo, Manuel, Isabel e Maria João.

Na perspectiva de quem idealizou a avaliação, as crianças precisariam ter notado que as perguntas de 5 a 8 deveriam ser respondidas tendo em vista a leitura do primeiro texto, e as perguntas 9 e 10 baseando-se no segundo. No entanto, na resposta de algumas crianças de classes e idades variadas apareceram respostas cuja leitura permitia entrever que essa compreensão não ocorreu. Aparentemente, elas não diferenciaram qual dos textos ler para responder determinada questão, condensando-os provavelmente em uma peça única. Esse equívoco pode ser ilustrado pela figura abaixo:

²² Esta e as próximas figuras a seguir foram coletadas e recortadas pela pesquisadora.

Figura 12 – Recorte da parte 2 da avaliação diagnóstica – Participante A

A figura 12 reproduz como o participante A reagiu à questão 6, relativa ao texto “O farol”. Quando convidado a explicitar o nome do amigo encontrado por Raul (Helder), o participante A reproduz um nome masculino que se encontra no texto 2 (Manuel). Parece-nos importante notar que, nesse texto que aparece na parte 3, a personagem “Manuel” também está na praia, assim como as personagens do texto da parte 2.

Com esse breve exemplo, retirado de um grande montante de dados coletados nesse período da pesquisa, queremos apontar para a reflexão que se iniciou com a análise das respostas dadas pelos participantes. Era como se as crianças não tivessem conseguido perceber o limite entre um texto e outro, uma pergunta e outra, a fronteira entre uma atividade e outra, ou seja, como se as bordas não tivessem sido identificadas. Essas noções entre interno/externo, eu/outro, começo/fim, pareciam estar em processo de formação e, para algumas crianças, era um processo vivido com impasses. Por isso, este era um aspecto que nos parecia mais importante de ser observado, já que poderia ser uma daquelas marcas subjetivas sobre as quais hipotetizávamos e que aparecia na materialidade, ou seja, crianças vivendo impasses no percurso de reconhecer os limites e bordas do próprio corpo, apresentando, na escrita e na leitura do texto, uma compreensão também sem fronteiras ou divisões definidas.

Para melhor entender os fenômenos que começamos a delinear nas seções precedentes, pareceu-nos fundamental passar a incluir na pesquisa o acompanhamento da vida das crianças, dos pais, dos passos da escola até em casa, das brincadeiras, das cantigas, das relações sociais. Decidimos, portanto, que deveríamos retornar às terras angolanas e coletar novos dados, dessa vez continuando a pesquisa em contexto escolar e acrescentando essa outra perspectiva. Foi, então, que, em abril e maio de 2017, passamos três semanas em Calulo, a mesma Comuna que visitamos na primeira vez em que estivemos em Angola.

Esse momento da coleta de dados aconteceu entre 15 de abril de 2017 e 13 de maio do mesmo ano, na mesma instituição que já citamos anteriormente. Essa escola atende cerca de 1.200 crianças, do ensino pré-primário ao primário, em suas duas unidades – uma na vila (centro da cidade) e outra em uma aldeia chamada Kitila.

A escola abrange os dois primeiros níveis do ensino obrigatório – pré-escolar e primário – e, para a nossa coleta de dados, nos detivemos no ensino primário, mais especificamente em duas classes denominadas pela direção da escola como “classes especiais”. Trata-se de uma segunda e uma terceira classe, ambas formadas por alunos com sucessivas reprovações e considerados pela direção da escola como “alunos não alfabetizados” ou com muitas dificuldades no processo de alfabetização.

Na segunda classe, estão matriculados 33 alunos e, na terceira, 31, totalizando 64 alunos. Esse número de estudantes foi recortado, de modo que selecionamos os participantes através de quatro variáveis: a) a quantidade de reprovações registradas no histórico escolar do aluno, tendo sido reprovado pelo menos uma vez para que participasse da pesquisa; b) o desempenho nas avaliações do primeiro trimestre – para ser incluído na pesquisa o aluno deveria ter se equivocado em pelo menos metade das questões presentes nas avaliações coletadas); c) a avaliação do professor responsável pela turma – para estar entre os participantes da pesquisa o aluno deveria ter sido indicado pelo seu professor; e d) a livre adesão à pesquisa.

Não iremos apresentar a integralidade dos dados coletados, mas apontar a partir de alguns dados exemplares e da apresentação do perfil de alguns participantes da pesquisa a problemática que gostaríamos de discutir. Abaixo segue uma tabela com dados relevantes das crianças participantes e, logo em seguida, o detalhamento de cada um deles.

Tabela 1 - Informações sobre alguns participantes da pesquisa

N.	Nome Fictício	Idade em 2017	Número de reprovações em 2017	Classe em 2017	Número de reprovações em 2019	Status do vínculo com a escola em 2019 ²³
1	Aline	9	1	3 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
2	Ana Marta	8	1	2 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
3	Beto	10	1	3 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
4	Claudino	9	1	3 ^a	1	Matriculado na 5 ^a classe
5	Dalson	8	1	2 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
6	Donato	10	1	3 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
7	Fernando	10	2	3 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
8	Gislene	10	1	3 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
9	Guilherma	8	1	2 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
10	Janaína	11	2	2 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
11	José	10	2	2 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
12	Lucimara	8	1	2 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação
13	Regina	8	1	2 ^a	1	Mudou de município
14	Vinicius	10	1	3 ^a	3	Perdeu a vaga por reprovação

²³ Nesta instituição escolar o número máximo de reprovações permitidas são três. Quando ultrapassa esse número de reprovações o aluno é desligado e perde sua vaga.

a. Aline²⁴

Aline nasceu no dia 1º de dezembro de 2007 na Comuna de Calulo e foi matriculada na classe pré-escolar em 2012. No ano seguinte, 2013, foi matriculada na primeira classe e, em 2014, na segunda. No ano de 2015, estando na terceira classe, Aline foi reprovada, sendo matriculada, então, em 2016, na terceira classe novamente. Em 2017, por não ter alcançado a média necessária, a direção entendeu que Aline deveria ser matriculada novamente na terceira classe. Por esse motivo, ela estava, no momento dessa coleta de dados, na classe especial, sob responsabilidade da Profª. Isabela.

Abaixo vemos um recorte de uma atividade produzida pela aluna. Chamou-nos a atenção o coração desenhado no canto superior esquerdo da folha, que estava na lousa e, apesar de não fazer parte da proposta da atividade, foi copiado indiscriminadamente como todos os outros elementos que estavam no quadro.

Figura 13 - Reprodução de um recorte de dado - Aline

²⁴ Todos os nomes utilizados para os participantes desta pesquisa são fictícios.

b. Ana Marta

Ana Marta nasceu em 20 de março de 2009 em Cacuso. Ela foi matriculada na pré-escola no ano de 2013 e, na primeira classe, em 2014, tendo sido reprovada em 2015, quando estudava na segunda classe. Em 2016 cursou novamente a segunda classe e, em 2017, foi matriculada na segunda classe especial, que estava sob responsabilidade do Profº Roger.

Na figura abaixo podemos ver um recorte de uma atividade produzida por Ana Marta. Parece-nos interessante que a palavra “classe”, escrita logo abaixo de “nome”, não aparenta ser conhecida por ela. O espaço em frente da palavra “classe”, onde ela deveria preencher, foi deixado em branco. A palavra “classe” parece, então, ser copiada, como todos os elementos que estavam no quadro, como um elemento gráfico da página.

Figura 14 - Reprodução de um recorte de dado – Ana Marta

c. Beto

Beto nasceu em 7 de março de 2007 na Quibuma, Comuna de Calulo. O menino foi matriculado na pré-escola no ano de 2011 e foi aprovado em todas as três classes seguintes: primeira, segunda e terceira. Na quarta classe, no ano de 2015, Beto foi, entretanto, reprovado, com notas muito baixas em todas as disciplinas. No ano de 2016 foi novamente matriculado na quarta classe e, em 2017, foi inscrito, por decisão da direção da escola, na terceira classe especial, sob responsabilidade da Profª. Isabela.

Na figura abaixo podemos ver o recorte de uma das atividades produzidas por Beto. Nessa peça, o que nos chama atenção é a forma como ele copia o segundo enunciado, pois escreveu a letra “a” de forma manuscrita e também em formato de imprensa. Esses dois formatos estavam na lousa, uma vez que faziam parte de uma explicação que antecedeu essa atividade. Mesmo assim, no momento de copiar, Beto não fez a distinção entre os elementos que estavam na lousa e os incorporou como uma parte da atividade que deveria fazer.

Figura 15 - Reprodução de um recorte de dado – Beto

d. Claudino

Claudino nasceu em 23 de agosto de 2007 na Capemba, Comuna de Calulo. O menino começou seu percurso na Escola do Ensino Primário Dr. Antonio Agostinho Neto, onde, em 2013, foi matriculado na pré-escola e, em 2014, na primeira e, no ano de 2015, na segunda classe. No final de 2015 foi transferido para a Escola Primária Santa Maria Mazzarelo, onde foi matriculado na terceira classe e, ao final do ano letivo, por não ter alcançado as notas esperadas, foi reprovado. Em 2017, por decisão da direção da escola, Claudino foi matriculado na terceira classe especial e ficou sob responsabilidade da Prof^a. Isabela.

Na figura abaixo podemos ver uma das produções do aluno. Na primeira parte superior do papel, ele simplesmente copia palavras que estavam na lousa com outro objetivo – faziam parte de uma atividade anterior. Na parte inferior do papel, ele copia a atividade que estava sendo feita naquele momento e que também estava no quadro.

Figura 16 - Reprodução de um recorte de dado - Claudino

e. Dalson

Dalson nasceu em 16 de novembro de 2008 na Comuna de Calulo, no município de Libolo. Ele foi matriculado na classe pré-escolar no ano de 2013, na Escola Primária Santa Maria Mazzarello. Em 2014 estava inscrito na primeira classe e, em 2015, na segunda, quando reprovou. No ano de 2016, cursou novamente a segunda classe e não obteve as notas necessárias para ser aprovado. Por isso, em 2017, Dalson estava matriculado na segunda classe especial, sob responsabilidade do Profº. Roger.

Na figura abaixo podemos ver um recorte de uma das atividades produzidas por Dalson. Percebemos a reprodução de um desenho que estava no canto da lousa, mas que não tinha qualquer relação com a atividade proposta naquele momento.

Figura 17 - Reprodução de um recorte de dado - Dalson

f. Donato

Donato nasceu em 22 de outubro de 2006, na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Donato não cursou a classe pré-escolar. No ano de 2012, foi matriculado na primeira classe, em 2013 cursou a segunda classe e, em 2014, a terceira. No ano de 2015, na quarta classe, Donato foi reprovado e, no ano de 2016, fez a quarta classe novamente. Ao final do ano ele não atingiu as notas necessárias para sua aprovação e, por isso, no ano de 2017, por decisão da direção da escola, foi matriculado na terceira classe especial, sob responsabilidade da Profª. Isabela.

Na reprodução do dado que podemos observar a seguir, Donato, ao transcrever o texto proposto que estava na lousa, copia também palavras de uma canção que não faziam parte da atividade, sem enxergar a delimitação entre ambos.

Figura 18 - Reprodução de um recorte de dado - Donato

g. Fernando

Fernando nasceu em 20 de fevereiro de 2009, na Comuna da Cabuta. Fernando foi matriculado na pré-escola em 2013, na Escola Primária Santa Maria Mazzarello, onde seguiu aprovado para a primeira classe, mas não obteve aprovação, o que também ocorreu na segunda classe. Hoje ele está matriculado na segunda classe especial, sob responsabilidade do Prof.º Roger.

A figura a seguir reproduz um recorte de uma atividade produzida pelo aluno. A pesquisadora pedia que o informante fizesse uma carta e na lousa havia palavras e frases que não tinham relação com a atividade em questão ou que faziam parte de explicações do exercício de outros alunos, mas essas palavras e frases acabaram sendo incorporadas à carta de Fernando, como “Felipe”, “passarinho” e “quero ser seu amigo”.

Figura 19 - Reprodução de um recorte de dado – Fernando

h. Gislene

Gislene nasceu em 4 de julho de 2006 na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Gislene foi matriculada na classe pré-escolar da Escola Primária Santa Maria Mazzarello no ano de 2011. Em 2012, foi matriculada na primeira classe, em 2013, na segunda e, em 2014, na terceira. Por duas vezes consecutivas, nos anos de 2015 e 2016, Gislene reprovou na quarta classe. Por isso, em 2017, a direção da escola optou por matriculá-la na terceira classe especial, sob responsabilidade da Profª. Isabela.

Na figura abaixo podemos ver um recorte de uma das atividades produzidas por Gislene. Percebemos a reprodução de um desenho que estava no canto da lousa, mas que não tinha qualquer relação com a atividade proposta naquele momento, assim como observado na atividade de outros informantes aqui anteriormente expostos.

Figura 20 - Reprodução de um recorte de dado - Gislene

i. Guilherma

Guilherma nasceu em 18 de fevereiro de 2009 na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Ela foi matriculada na etapa pré-escolar da Escola Primária Santa Maria Mazzarello em 2014. No ano de 2015, ela seguiu para a primeira classe e, em 2016, para a segunda, na qual foi reprovada. Em 2017, Guilherma foi inscrita na segunda classe especial, sob responsabilidade do Prof^o. Roger.

Na figura a seguir podemos observar uma das produções da estudante. Na segunda atividade, encontrada mais especificamente na metade inferior do papel, visualizamos a reprodução de palavras que podiam ser vistas na lousa, mas que não tinham qualquer relação com o proposto naquele momento – desenhar a sua casa.

Figura 21 - Reprodução de um recorte de dado - Guilherma

j. Janaína

Janaína nasceu em 9 de abril de 2006, na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Janaína não cursou a classe pré-escolar e, quando entrou na escola, em 2013, foi matriculada já na primeira classe. Em 2014, foi inscrita na primeira classe novamente. Em 2015 foi para a segunda classe, quando novamente reprovou e foi mantida no ano seguinte. Em 2017, por ter reprovado outra vez, foi matriculada na segunda classe especial e ficou sob responsabilidade do Profº. Roger.

Na figura abaixo encontramos um recorte de uma das produções de Janaína. Percebemos que, na parte superior do papel, há duas vezes a palavra “nome” e “classe”, pois a informante copiou exatamente como observou na lousa, onde as palavras estavam escritas com letra cursiva e letra de imprensa para explicar, em uma atividade anterior, a diferença entre elas.

Figura 22 - Reprodução de um recorte de dado - Janaína

k. José

José nasceu em 18 de dezembro de 2006 na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Em 2012, José foi matriculado na etapa pré-escolar da Escola Primária Santa Maria Mazzarello. No ano seguinte, 2013, foi inscrito na primeira classe e, depois, em 2014, na segunda classe, em que foi reprovado. No ano de 2015, permaneceu na segunda classe, assim como no ano de 2016. Em 2017, José foi matriculado na terceira classe especial, sob responsabilidade da Prof^a. Isabela.

Na reprodução abaixo, podemos ver um recorte de uma atividade produzida pelo menino. A pesquisadora pedia que o informante redigisse uma carta, mas em sua produção aparecem elementos que no momento estavam na lousa e que não tinham relação direta com a proposta e, mesmo assim, foram copiados por José.

Figura 23 - Reprodução de um recorte de dado – José

1. Lucimara

Lucimara nasceu em 6 de dezembro de 2008 na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Ela foi matriculada na classe pré-escolar no ano de 2013, na Escola Primária Santa Maria Mazzarello, e fez a primeira classe no ano de 2014 e a segunda no ano de 2015, quando reprovou. No ano de 2016, fez a segunda classe novamente. Como suas notas continuaram baixas, a direção da escola decidiu, no ano de 2017, matriculá-la novamente na segunda classe, sob responsabilidade do Profº. Roger.

Na figura abaixo podemos ver uma das produções de Lucimara. Nesta, a informante reproduz o desenho que vê na lousa, mesmo sem este ter qualquer relação com a atividade proposta naquele momento.

Figura 24 - Reprodução de um recorte de dado - Lucimara

m. Regina

Regina nasceu em 21 de dezembro de 2008, na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Regina foi matriculada na classe pré-escolar no ano de 2014, na Escola Primária Santa Maria Mazzarello. No ano de 2015, ela cursou a primeira classe e, no ano de 2016, na segunda classe, foi reprovada. Por esse motivo, em 2017, Regina foi inscrita na segunda classe especial, sob responsabilidade do Profº Roger.

Na figura abaixo vemos uma das produções de Regina. Nessa atividade, em que a pesquisadora pedia para que a informante redigisse uma carta, Regina copiou todas as palavras e frases que viu na lousa, ainda que estas não tivessem qualquer relação com o proposto.

Figura 25 - Reprodução de um recorte de dado - Regina

n. Vinicius

Vinicius nasceu em 2 de setembro de 2006, na Comuna de Calulo, no município do Libolo. Vinicius foi matriculado na pré-escola no ano de 2012 e nessa época ainda não estudava na Escola Primária Santa Maria Mazzarello, mas em uma outra instituição pertencente ao governo, onde ficou estudando até o ano de 2015, quando fez a terceira classe. Vinicius foi considerado “apto” em todas as classes, segundo seu histórico escolar. No ano de 2016, ele foi transferido e matriculado na quarta classe da Escola Primária Santa Maria Mazzarello, sendo considerado “não apto” em quase todas as disciplinas ao obter notas bem abaixo da média esperada. Por isso, no ano de 2017, por decisão da direção da escola, Vinicius foi inscrito na terceira classe especial, sob responsabilidade da Profª. Isabela.

Abaixo podemos ver uma das produções do aluno. Na primeira parte superior do papel, Vinicius copia palavras que estavam na lousa com o objetivo de ajudar na memorização de uma canção, mas não tinham nenhuma relação com a atividade proposta posteriormente, a qual se encontra na parte inferior do papel.

Figura 26 - Reprodução de um recorte de dado – Vinicius

Observando esse grupo de dados – que são apenas um índice representativo de todo o montante coletado – podemos notar um traço que une a produção dos participantes da pesquisa. Todos apresentam elementos que demonstram que os alunos copiaram a lousa sem discriminação do que deveria ser de fato transcrito – a atividade, o exercício a ser feito – e o que não precisava – desenhos da professora ou de outros alunos, explicações de exercícios anteriores, outras atividades já copiadas que ainda estavam na lousa, etc. Esses impasses frente aos processos que implicam movimentos de alienação e separação (LACAN [1964] 1998) se constituíram como traços frequentes nas produções escritas das crianças que participaram desta pesquisa. Por este motivo, no tópico a seguir, passaremos para a análise desse traço que “não cessa de não se escrever” (LACAN [1972-1973] 2008, p. 127).

4.3. “O que não cessa de não se escrever”²⁵: traços de repetição na escrita

Como pudemos observar no tópico anterior, a entrada no universo simbólico da escrita parece estar obstaculizada nas produções escritas das crianças que participaram desta pesquisa por um impasse em relação aos movimentos de distinção e diferenciação, que são condições para o que Lacan ([1964] 1998) denominou como separação. No início desta tese, nos debruçamos mais detalhadamente sobre a teoria lacaniana da constituição do sujeito e destacamos o lugar fundamental do Outro, vendo que alienação e separação são operações de constituição do sujeito face ao Outro, além de movimentos importantes para quem tenta aprender a escrever.

A escrita pressupõe a entrada no simbólico, uma ruptura com um modo de relação puramente imaginária com o outro. Essa prevalência imaginária, que não prevê um terceiro, dificulta que o sujeito se movimente na direção de deparar-se com a falta. Capturado pelo Outro na posição de objeto, o sujeito não é um, ele é uma parte do Outro, de modo que entre ele e o Outro não há distinção, não há separação, ou, se quisermos, o sujeito permanece como falo do Outro e, por isso, não pode vir a ter o falo. Como sugere Almeida (1998), o conhecimento pode ser um significante fálico na cultura. O falo, enquanto significante, circula. Para que a criança possa vir a ser portadora do falo, ela atravessa, anteriormente, tempos necessários e constitutivos. Esses três tempos são:

²⁵ Lacan ([1972-1973], 2003, p. 127).

- a. Um tempo anterior à alienação, que se referiria a um momento primordial de não submissão a um significante, de não entrada na linguagem. É o tempo primitivo anterior à formação do eu e do narcisismo. Segundo Freud (1914), o que existe é um autoerotismo;
- b. A alienação, primeira operação de causação do sujeito, ou "(...) a primeira operação essencial em que se funda o sujeito" (LACAN [1964] 1988, p. 199), se caracteriza pela alienação do sujeito ao significante, que vem do Outro. É também tempo da entrada da linguagem, ao submeter-se a ela. Nesse tempo se daria o estágio do espelho (LACAN [1966] 1998), a formação do eu ideal, tempo da primazia do imaginário e da relação com o outro semelhante, em que o sujeito é tomado como objeto do desejo materno, falo da mãe.
- c. O “último” tempo seria o da separação em relação ao Outro por meio da instauração de uma falta, da entrada de um terceiro. “A separação supõe uma vontade de sair, uma vontade de saber o que se é para além daquilo que o Outro possa dizer, para além daquilo inscrito no Outro” (SOLER, 1997, p. 65). Neste sentido, a condição lógica para a separação é de que o Outro seja faltante, não-todo.

Lançar-se na aventura de aprender a escrever significa, para a criança, um encontro com um universo ainda desconhecido que demandará, assim como nos momentos primordiais de sua vida, que ela se aliene para posteriormente poder se separar do Outro. Porém, dessa vez, quanto à escola e ao aprendizado da escrita, trata-se de uma alienação em relação às normas e regras próprias à escrita de uma determinada língua. Para entrar nesse universo escrito, será necessário que a criança “concorde” com suas condições: para escrever é preciso se submeter a um certo modo de fazê-lo.

Posteriormente, quando a criança já tem domínio sobre os mecanismos de juntas e segmentação que regem a escrita, ela poderá, por meio das falhas, das faltas, dos furos no Outro – que antes era o único possuidor do caminho que a levaria a aprender –, ensaiar modos de se apropriar da escrita e da língua cada vez mais próprios e singulares, separados de uma submissão mais massiva ao Outro. Este é o tempo em que a pessoa pode ensaiar tentativas de autoria na escrita, o que demandaria um certo distanciamento – condição da separação –, para que, ao escrever, ela possa “dar voz ao outro” e “manter distância” (POSSENTI, 2002, p. 105).

Será pela constatação da falta no Outro que o sujeito poderá se descolar dele, interrompendo, dessa forma, modos de ser e estar assemelhados à reprodução, à mimetização.

Para aprender, uma criança precisa se fazer uma pergunta e duvidar da totalidade do saber do Outro. Ela precisará vislumbrar no Outro uma fresta por onde ela poderá passar rumo à possibilidade de suprir o que a ela também falta – e para sempre faltará. O desejo é, então, efeito dessa falta, de maneira que, quando a criança encontra suplências em um Outro demasiado consistente, ela se paralisa.

Aprender a escrever se torna uma possibilidade no horizonte da criança se ela e aquele que a ensina reúnem essas condições subjetivas que indicam em última instância um movimento duplo necessário: alienar-se e separar-se do Outro e, com isso, sustentar, por meio da transferência, uma posição desejante. Nesse sentido, escrever letras em um papel pressupõe uma escrita anterior, que é inconsciente: trata-se da inscrição de uma falta.

Para Kupfer (2007), o escrito inconsciente é a base para o que virá a ser a escrita alfabética. Por isso, “um sujeito pode surgir falando, desenhando, sonhando, fazendo lapsos e... escrevendo” (Ibid., p. 145), ou, ainda, para Sei e Moschen (2014, p. 336), “o sujeito é constituído a partir das marcas psíquicas nele inscritas e é a partir delas que ele irá marcar o papel”. Nos primórdios da vida, essas inscrições se fazem no corpo por meio de experiências de prazer e desprazer.

Freud, logo no início de seu percurso de trabalho, se interessou pelo modo de funcionamento do psiquismo humano e, dentre suas hipóteses para compreendê-lo melhor, tomou a escrita como modelo, em que o sujeito marcaria com traços a sua memória, traços recortados e advindos de suas experiências. Haveria, por isso, uma “escrita” no inconsciente:

O que se inscreve são traços e, tais traços não guardam correspondência representacional com o que representam, de modo que não guardam correspondência fixa com os objetos do mundo, como o referente, nem tem uma significação intrínseca (...). As experiências vividas não são registradas integralmente, já que, a partir delas, se recortam quantitativa e qualitativamente algumas percepções que passam a ser inscritas como traços. (JERUSALINSKY, 2011, p. 88)

As inscrições no inconsciente e no corpo fazem cortes. Esse processo tem relação com um tempo onde o bebê pode perceber o seu corpo próprio, as bordas deste e as suas próprias fronteiras. Ao descobrir que há limites, margens em seu corpo, o bebê está descobrindo que ele não é uma continuidade de tudo o que o cerca. Estabelece-se, então, uma separação entre o corpo do bebê e todo o resto, uma ruptura importante e que vai possibilitar a constituição do sujeito:

É no corpo e pelo corpo que se inscrevem as marcas no psiquismo. O aparelho psíquico, em sua articulação com o corpo, põe em jogo a questão da escrita que ali se inscreve; daí considerar a estruturação da subjetividade como uma escrita psíquica. Essas inscrições no aparelho psíquico se dão de forma singular, por meio da relação do sujeito com a linguagem e com o Outro. (SEI E MOSCHEN, 2014, p. 332)

As inscrições que permitem que se revele os limites corporais causam uma primeira ruptura, em que a criança posteriormente poderá também, por intermédio do Outro, se inscrever na linguagem, se submeter ao universo simbólico e alienar-se ao significante. Essa subordinação à linguagem marcará o sujeito de forma irremediável, pois desde aí o sujeito está castrado.

Em um tempo posterior, caso a criança venha a se lançar nas tentativas de aprender a escrever, ela precisará se valer do esforço de abstração dessas duas operações fundamentais – alienação e separação – e operar metafórica e metonimicamente com condensações e deslocamentos ou junturas e segmentações. Se a criança vir a atravessar algum impasse no que se refere a sua possibilidade de recorrer a essas duas operações, é possível que ela também atravesse impasses em seu percurso para aprender a escrever. Com isso, estamos afirmando que o aprendizado da escrita requer um certo percurso subjetivo por parte do sujeito (aluno) e também do Outro (professor). Mais especificamente, para aprender a escrever é importante que a criança conquiste, na sua relação com o Outro e por meio do lugar que ocupa no desejo do Outro, uma certa habilidade de operar a “dobradiça” alienação/separação, que – é importante esclarecer – não se tratam de etapas lineares fixadas no tempo. Alienar-se e separar-se do Outro são movimentos necessários ao sujeito nas mais variadas circunstâncias ao longo da vida. Isso faz com que uma criança em um determinado momento possa atravessar alguns impasses e aprender a escrever e, posteriormente, se depare com outros impasses e passe a ter dificuldades com a Álgebra, por exemplo. Em outras palavras, a cada passo dado em seu percurso de aprender – que se estenderá pelo tempo de uma vida – o ser humano se verá convocado a responder, desde sua posição subjetiva, a essa nova interrogação sobre o saber no Outro.

Seja aprendendo a escrever seu nome pela primeira vez, seja escrevendo a redação para um vestibular, um texto na faculdade ou uma Tese de Doutorado – resguardados os respectivos graus de complexidades –, esses percursos que o sujeito atravessa na escrita tem a ver com os modos pelos quais se posiciona face ao desejo do Outro e, em última instância, como opera a dobradiça da alienação/separação, como afirmamos anteriormente. Se assim for, estamos

novamente face à problemática indicada no título desta tese: as incidências do desejo do Outro na posição do sujeito.

Como refletíamos anteriormente, trata-se, portanto, de uma relação dialética por essência, de maneira que não é possível analisar o percurso de uma criança para aprender a escrever deslocando-a do campo do Outro ou mesmo ignorando o fato de que, nesse processo mesmo, há um Outro. Sendo assim, analisemos mais detidamente o que foi possível perceber com os alunos angolanos, partindo de uma cena que merece destaque.

Muitas vezes, ao escrever algo na lousa, o professor responsável pedia que os alunos copiassem no caderno o que estava escrito. Algumas vezes, além do exercício a ser copiado, havia na lousa um exercício passado anteriormente, algum exemplo ou explicação anotada no canto da lousa sobre uma atividade passada, alguma anotação do professor sobre outro assunto, ou até mesmo um desenho de alguém e que não tinha qualquer relação com a atividade que estava sendo trabalhada.

No momento de selecionar (segmentar) o conteúdo da lousa que deveria ser copiado no caderno, a criança não faz o recorte esperado e copia tudo o que pode ver no quadro, sem distinção, ainda que o copiado não tenha nenhuma relação com o exercício. A reprodução é feita como se a lousa fosse um todo completo, sem qualquer diferenciação, como uma imagem a ser reproduzida em sua inteireza.

O quadro 1 a seguir transcreve uma cena empírica, testemunhada pela pesquisadora no primeiro semestre de 2017:

Quadro 1

Comentário a respeito dos cadernos dos alunos

Na disciplina de Matemática, a professora escreve uma atividade no quadro e pede para que os alunos a copiem no caderno. Finalizada a cópia e a correção da atividade, a professora se esquece de apagar a atividade de Matemática que está no quadro. Em seguida, começa a explanação do conteúdo referente à Língua Portuguesa e escreve na lousa uma nova atividade. Pede, então, que os alunos copiem o exercício. Após terminada a cópia, vamos até a mesa de todos os alunos, um por um, e observamos que nos cadernos havia o primeiro exercício de Matemática que a professora propôs na lousa e, embaixo, novamente o exercício de Matemática, ao lado do exercício de Português.

A cena transcrita no quadro 1 parece sugerir que a criança encontrou um impasse no momento de recortar da lousa aquilo que era pertinente para a atividade que estava sendo

desenvolvida naquele momento. Elas copiam a atividade anterior e a atividade atual sem fazer, entre elas, uma diferenciação. Ao ouvirem o comando da professora que diz “copiem a atividade”, elas fazem a cópia de tudo o que estava na lousa e não apenas daquela atividade que estava sendo apontada. Nesse momento de diferenciar o exercício que já foi copiado e resolvido e aquele que ainda será trabalhado, a criança parece não ver onde está a fronteira que separa um do outro, ou seja, o que já foi e o que está sendo. É possível que essas crianças estejam às voltas de um momento em que seriam necessárias a discriminação de limites, as segmentações, os recortes. Nas situações nas quais é necessário delimitar, diferenciar, recortar e separar elementos, os participantes desta pesquisa, não raro, falham nas tarefas escolares que lhe são propostas. O que estaria implicado nessa aparente ausência de condições para esse corte? Ou, ainda, o que instaura a possibilidade de uma diferença?

Para compreender como a criança aprende a escrever, Pommier (1993) defende a hipótese de que cada pessoa, para chegar a escrever, passa pelo mesmo processo que a humanidade viveu até a invenção da escrita. Por isso, para entender o percurso da criança é muito válido que compreendamos o percurso da humanidade até a aquisição da escrita:

...a escrita é um tipo de reconhecimento do pai, e ela tem também, de partida, um sentido sagrado. Ao mesmo tempo, contudo, essa escrita é formada a partir de representações visuais das quais ela recalca o caráter pictural, não sem preservar consigo a potência da imagem, quer dizer, um gozo potencial (que pode inibir a formação de letras e, portanto, a aprendizagem da escrita). (POMMIER, 2008, p. 19, tradução nossa)

Nesse excerto, o psicanalista destaca que a condição para que uma criança venha aprender a escrever passa por um tempo onde ela possa fazer o “reconhecimento do pai”, pois é necessária a entrada deste terceiro, que opera um corte e instaura uma falta. Poderíamos dizer que é a entrada desse terceiro – que Lacan denomina como nome-do-pai – que rompe com um tipo de relação especular da criança com o Outro. É na saída dessa seara imaginária que emerge para o sujeito a possibilidade de operações simbólicas e de aprendizado da escrita.

Poderíamos destacar que, em sua obra *Naissance et Renaissance de l'écriture*, de 1993, Pommier aposta em uma ideia central, segundo a qual, na história da humanidade, foi possível representar a fala através de letras porque na mudança do politeísmo para o monoteísmo foi imposta uma operação: o recalcamento da imagem do corpo. Nos parece que Pommier (1993) estaria indicando, justamente, essa passagem de um tempo da prevalência imaginária para a

entrada no universo simbólico. A escrita enquanto imagem, figura, é um todo, sem cortes. Como afirma o autor, é necessário o recalque do “carácter pictural” para que escrever seja possível.

Parece-nos importante nos atentar para a semelhança apontada pelo autor entre o processo filogenético e ontogenético da aquisição da escrita, assim como o paralelo traçado por ele entre esse processo de aprender e os tempos do Édipo apontados por Jacques Lacan.

Pommier (1993) entende que cada tempo do Édipo se sobressai em uma ou em outra civilização. Para o autor, o primeiro tempo é marcado pela angústia de devoramento pelo Outro, pela mãe, enquanto no segundo a criança empreende uma tentativa de lidar com essa angústia ao criar um totem do pai que possa servir de amparo para o devoramento materno. Ainda nesse momento e, ao mesmo tempo, a criança não se vê livre da angústia, pois a criação totêmica a remeterá à castração. No terceiro tempo, por fim, a criação totêmica paterna poderá finalmente ser simbolizada. Assim, a partir dos três tempos descritos, o psicanalista propõe o seguinte quadro:

Figura 27 - Quadro proposto por Pommier (1993)

Gozo do Outro	Recalque Primordial	Recalque Secundário	Retorno do Recalcado
Pictograma Ideograma	Hieróglifo Ideofonograma Rébus Silabismo	Consonantismo Escrita da Lei	Vocalismo Alfabeto

Fonte: Pommier (1993, p. 245, tradução nossa)

Tentemos detalhar um pouco mais do que se trata cada uma das colunas. A primeira coluna, onde se lê “Gozo do Outro”, “corresponde às formas de representação que põem em cena um gozo mítico do corpo, e se trata da fronteira mais extrema do desenho” (Ibid., p. 245, tradução nossa). Na segunda coluna, onde lê-se “Recalque Primordial”, estão representadas as formas “que correspondem a um recalque deste gozo”, em que “a escrita continuará representando, por sua vez, seu mito e o que a limita (os totens)” (Ibid., p. 245, tradução nossa). Na terceira coluna, onde se lê “Recalque Secundário”, “todo elemento figurativo é eliminado por um apagamento, em que não só os deuses desaparecem das grafias, mas também o silabismo que engendram” (Ibid., p. 245, tradução nossa). Por fim, na quarta coluna, onde se lê “Retorno

do recalcado”, “o alfabetismo completo se menciona segundo sua incidência histórica, a de uma introdução secundária do vocalismo no consonantismo” (Ibid., p. 245, tradução nossa).

No quadro criado por Pommier (1993), descrito acima, ele dá mostras de sua tese que aproxima a filogênese e a ontogênese na formalização da escrita e da necessidade do recalçamento da imagem do corpo para a entrada na simbolização do escrito, em que a escrita pode vir a ser uma saída para a alienação. Sair da alienação é poder separar-se, o que significa dizer que a escrita pode vir a representar o que há de singular naquela imagem do corpo que foi recalçada.

Sendo assim, inspirados pela tese de Pommier (1993), nossa aposta é a de que as operações de alienação e separação em relação ao Outro têm incidências no processo de aprendizado da escrita, de modo que a posição ocupada pela criança terá relações com os impasses que poderá atravessar para escrever. Se olharmos os impasses que apresentamos nas amostras dos dados anteriormente, podemos observar que de forma mais ou menos evidente ou intensa, todos eles estão ligados a uma espécie de estagnação do sujeito nessas operações que dizem respeito à alienação e à separação, ou ainda, que envolvem uma certa possibilidade de administrar junturas e segmentações. Segundo Sei e Moschen (2014, p. 325-326), “se não pode ainda escrever, é porque há um caminho subjetivo a ser percorrido”, pois a escrita guardaria em si o mesmo modo de estruturação de outra formação do inconsciente:

Podemos dizer que a escrita, assim como outras formações do inconsciente, tem uma origem comum que é a própria estrutura do inconsciente, pois é a partir do escrito inconsciente que se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. A escrita alfabética não é um modo de representação da fala que tem como função única a comunicação. Ela é, assim como a própria fala, um modo do sujeito acontecer na linguagem. Por guardar relações diretas com a escrita inconsciente, a psicanálise atribui à escrita alfabética o estatuto de uma produção do sujeito. O trabalho no âmbito da escrita alfabética se oferece como uma alternativa possível ao sujeito para que ele siga, retome sua constituição, para que ele possa se dizer. (Ibid., p. 336)

Estamos entendendo a escrita, portanto, como uma maneira de separação, pois escrever é também poder separar-se. Para escrever é necessário se separar do Outro e, ao mesmo tempo, para separar-se um passo anterior precisa ser dado: a alienação. Não se alienar às normas e condições da escrita impostas pelo Outro também pode fazer com que a criança se depare com impasses para aprender a escrever. Para que se aprenda a escrever é necessário que a letra deixe de ser puramente imagem e, para isso, é importante a presença de um Outro que possa intervir

e interpretar aqueles traços como letras. Que o Outro/professor possa supor uma escrita nos rabiscos de uma criança parece fundamental para que, pela via da transferência, ela possa se movimentar e trabalhar para aprender a escrever.

Da mesma maneira que, para se constituir, o sujeito precisa se separar da posição de objeto do desejo materno, para aprender a escrever ele precisará operar uma separação entre a imagem e a letra. Em muitos dos dados que vimos anteriormente notamos impasses nos momentos em que o exigido em relação à criança passava por atos de corte, de fazer diferenciações, de colocar margens, de enxergar fronteira no papel, nas letras, nas palavras, pois essas crianças parecem estar possivelmente em uma posição desde onde estão enxergando um todo completo, uma só imagem, uma figura inteira, sem recortes nem separações.

Para as crianças angolanas que participaram desta pesquisa, parece-nos que as letras, mesmo após um, dois, três, quatro anos de alfabetização, continuam na primazia da imagem e são figuras que não correspondem a sons. As letras traços que, juntos, não formam sílabas ou palavras, mas desenhos que, por vezes, talvez pela repetição diária da cópia do alfabeto e das sílabas, tentam tomar o formato das letras reconhecidas dentro do alfabeto utilizado que, ainda assim, não ganham sentido nem significação real de letra para a criança. No fim, a criança pode copiar da lousa uma letra “A”, ou pelo menos traços que chegam a se assemelhar com uma letra “A”, mas ela não sabe ainda que aquela letra representa um som, ou que há maneiras de juntar aquela letra com outras para que as sílabas se formem.

Como refletimos anteriormente, esse processo é perfeitamente esperado no percurso de qualquer criança que está aprendendo a ler e a escrever até que, em um determinado ponto – que estamos aqui entendendo como o momento em que a imagem pode ser recalçada –, ela atravesse esse impasse, o que não vimos acontecer com algumas das crianças que participaram desta pesquisa. Por algum motivo, realizar as operações que estão na base do aprendizado da escrita, ou seja, junturas e segmentações, parece ser mais complexo nesses casos. Por que teríamos nos deparado – e isso não significa dizer que esta seja a única ou que só se passe em Angola – com uma complexidade maior nessa situação?

Se a aquisição da escrita se dá articulada a uma possibilidade de o sujeito administrar operações simbólicas fundantes, como condensar e deslocar – em termos freudianos –, e fazer estes movimentos tem relação com a posição do sujeito face ao Outro, gostaríamos de pensar nos impasses que verificamos nas produções das crianças angolanas como formações sintomáticas que apontam para esse lugar desde onde são esperadas pelo Outro.

Neste sentido, como refletíamos nos capítulos anteriores, pensar sobre o estatuto do Outro é importante. O que se passa quando estamos diante uma aparente dormência nesse desejo do Outro? Ou, ainda, que efeitos teriam, para o percurso de uma criança ao tentar escrever, que o Outro seja absoluto, um todo não furado? Se, como nos apontou Pommier (1993), a escrita só pode acontecer a partir da instauração de uma falta por meio da entrada de um terceiro que retira o sujeito da iminência do devoramento materno e da primazia das imagens, o poderia se dar quando essa movimentação não dispõe das condições necessárias para acontecer?

Se os impasses²⁶ ao escrever se devem também ao retorno do recalcado, segundo Pommier (1993), as dificuldades na escrita se devem a algo que, na visão de Lacan, estava presente em uma espécie de fronteira entre o social e o particular, ou seja, o sintoma, como nos esclarece Vanier (2002, p. 216):

Mas se o pai é um sintoma propriamente dito, não haveria uma reviravolta operada em relação a Freud? Para Freud, o gozo do neurótico, seu sintoma, torná-lo-ia associal; para Lacan, é o sintoma propriamente dito que se torna ao mesmo tempo condição do social e o modo particular de inscrição do sujeito no discurso, ou seja, no laço social.

É precisamente por este motivo que os impasses na escrita podem se configurar também como produções sintomáticas, como afirmávamos anteriormente. Consideramos, como já mencionado, que sintomas são produzidos no interior do laço social e, por isso, implicam significantes que circulam na cultura, incluindo aqui os não-ditos. Na perspectiva psicanalítica, o que não é dito, o que é silenciado, pode “falar” via sintoma. Além disso, o mesmo sintoma pode se repetir ao longo de gerações, em que a mesma cena sintomática tende à repetição. Ao não encontrar representação possível, não cessa de não se escrever, poia

Para a psicanálise quando algo é negado, não admitido ou não elaborado isso volta. E o que é negado no simbólico volta no simbólico, mas o que não foi simbolicamente reconhecido no simbólico volta no real. Este retorno do simbólico é chamado de sintoma enquanto o que retorna no real é chamado de trauma. Nesta situação fazer a história deixada para trás é uma boa medida, ainda que preparatória e insuficiente. Mais além dos sintomas de ressentimento social é preciso tratar sua causa real, é preciso um ato que o reconheça e insira na lógica de sua própria repetição. (DUNKER, 2016, [s.n.])

²⁶ Pommier (1993) utiliza o termo “dificuldade”.

Levando em consideração o que não pode ser dito a respeito das crianças angolanas, seus professores, seus pais e a história do país, parece-nos que os impasses com os quais nos deparamos na escola estão associados ao campo imaginário e simbólico no qual estão imersos. Tais impasses, enquanto produções sintomáticas, podem estar tomando o estatuto de verdade das configurações das próprias estruturas nas quais estão engendrados e, nesse sentido, denunciam a posição na qual o sujeito está capturado pelo Outro.

Em Angola, a degradação material e os traumas psíquicos gerados não só pelo violento processo de colonização e guerra pela independência (1961-1974), mas também pela guerra civil (1975-2002) estão presentes nas ausências, nas lacunas das histórias que não podem ser ditas, nas lágrimas das recordações que preferem não ser contadas, no medo que transparece nas posturas tantas vezes submissas. São faltas não subjetivadas e, por isso, produzem restos que retornam de forma insistente.

Além da simbolização psíquica, podemos pensar também na importância da possibilidade de representação coletiva nessas situações de grandes traumas sociais. No entanto, em Angola, o horror da guerra, das mortes, de tudo o que foi vivenciado e não nomeado não recebeu qualquer política estatal de reparação ou espaços destinados à possibilidade de falar, de simbolizar, de dar algum contorno às cenas.

Pensando nas contribuições de Pommier (1993), nossa hipótese é de que, de modo geral, todos os impasses que aparecem nos dados referentes às tentativas de escrita dos participantes da pesquisa parecem estar implicados ou sofrerem, em alguma medida, efeitos tanto do que compreendemos como a cultura, o campo simbólico, o Outro e, ao mesmo tempo, estão entrelaçados com o que é da ordem do sujeito, já que a produção sintomática está justamente nesse limiar. Assim, para que uma criança que se encontra frente a um impasse em seu percurso de aprender a ler e a escrever possa ser ajudada, é fundamental que algo incida em sua posição de sujeito pela via do lugar desde onde o Outro se endereça a ela no laço educativo.

O que poderia vir a incidir na posição da criança nos parece ser algo da ordem do desejo do Outro. Como refletimos nos capítulos anteriores, o lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro não é sem efeitos para a constituição do próprio sujeito e, mais ainda, para a constituição da posição inconsciente que esse sujeito pode vir a ocupar no laço social, pois esse lugar inconsciente também se desdobra na relação que a criança pode construir com o conhecimento escolar.

As operações de alienação e separação em relação ao Outro, como vimos, estão implicadas na entrada da criança no universo da escrita. Além disso, distanciar-se do lugar de objeto do desejo do Outro cria margem para que algo próprio do sujeito possa emergir, em que esse processo pressupõe uma não completude do Outro, ou seja, para que seja possível se distanciar do lugar que foi delegado pelo Outro, a criança não pode ser o elemento que o completa, pois o Outro precisa ser castrado.

Assim, estamos defendendo que o lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro tem incidências na posição inconsciente do sujeito e, por isso, ao nos depararmos com crianças que parecem enfrentar impasses na aprendizagem, precisamos também olhar para os que representam o Outro transferencialmente no laço educativo: seus professores.

Dois anos depois da coleta de dados que realizamos na escola em Calulo, na qual tivemos contato com as produções apresentadas no início deste tópico, a pesquisadora retornou ao mesmo local e procurou informações sobre os alunos que participaram desta pesquisa por meio de entrevistas com os professores que, na época, eram responsáveis por eles: a professora Isabela e o professor Roger. Descobrimos que as duas “classes especiais”, nas quais todas aquelas crianças estavam matriculadas – por “não aprenderem”, como nos foi dito à época – não existiam mais e apenas dois alunos que fizeram parte da nossa coleta de dados passaram de ano e seguiram estudando. Todos os demais continuaram reprovando e, por isso, perderam suas vagas, pois a instituição não admite um número superior a três reprovações consecutivas.

Sobre isso, duas cenas merecem destaque e seguem descritas nos quadros 2 e 3.

Quadro 2

A dormência da professora

Ao procurarmos pela professora Isabela, a encontramos adormecida na sala enquanto os alunos faziam uma atividade. A pesquisadora pede, então, para entrar na sala e fazer algumas atividades com os alunos e, no decorrer do trabalho, percebemos o grande esforço da professora em se manter acordada, tentando prestar atenção no que a pesquisadora falava aos alunos, mas acabava, mesmo assim, caindo no sono e despertando assustada minutos depois. Durante aproximadamente uma hora – o tempo que a pesquisadora passou em sala de aula com os alunos – a professora Isabela dormiu.

Quadro 3**O esquecimento do professor**

Ao procurarmos pelo professor Roger, notamos um outro tipo de “dormência”. Mostramos ao professor a lista de alunos com os quais tínhamos trabalhado e explicamos que gostaríamos de saber onde estavam e o que tinha acontecido com eles. O professor não lembrava de seus alunos, não reconhecia aqueles nomes e se esforçava para recordar onde estavam e o que havia acontecido com eles. Ele olhava fixamente para a lista de nomes que estava na mão da pesquisadora, como em uma tentativa de esforço para se recordar quem eram aquelas crianças, o que tinha acontecido com elas, onde estavam. Frente à ausência de recordações, memórias ou qualquer informação de uma única criança daquela lista, a pesquisadora agradeceu e se retirou.

Diante dessas duas situações e da angústia da pesquisadora frente ao vazio causado pela completa ausência de marcas que pudessem ter sido deixadas pela passagem daquelas crianças naquele local, decidimos buscar informações na coordenação pedagógica, mas lá também não havia lembranças daquelas crianças, embora existisse o registro em papel. Por meio das informações que estavam ali anotadas nas fichas daqueles alunos, que só obtivemos após muita insistência em procurar em todos os arquivos algum “rastro” que tenha restado daquelas crianças, descobrimos que – com a exceção dos dois citados – todos permaneceram fixados no mesmo lugar em que os encontramos anos antes.

Reprovação atrás de reprovação, sem deslocamentos, sem movimentos. Mais ainda, era como se essas crianças nunca estivessem estado ali, como se em nenhum momento tivessem ocupado realmente um espaço, um lugar para aqueles professores ou mesmo para a instituição. Ou, que o lugar ocupado fosse mesmo esse: de sem lugar. As crianças pareciam ter percorrido aqueles dois anos da mesma forma que as encontrei: paralisadas. Estariam anestesiadas, capturadas em uma posição adormecida no (não) desejo dormente do Outro? Assim como aqueles alunos pareciam estagnados ao se lançarem em tentativas de escrever, os professores também não pareciam fazer qualquer movimentação em relação aos seus estudantes, de tal maneira que não conseguiam distinguir sequer seus nomes em uma lista. No que tange aos professores, nossa aposta é de que também existiria aí uma ausência de lugar, mas deixemos esse aspecto para tratarmos em detalhe no próximo capítulo.

Crianças que passaram anos nesse espaço, com esses adultos, não foram lembradas. Seus nomes foram esquecidos. Anônimas. Em uma lista de nomes seus professores não conseguiram distinguir uma da outra. Resta a pergunta: quem eram? Que crianças eram essas para seus professores? Que lugar tinham elas? Os professores também não separavam nem singularizavam seus alunos. A turma parecia ser um todo, uma massa amorfa e anônima. Os olhos que encaravam aquela lista de nomes no papel se esforçavam, mas não reconheciam, não sabiam dizer e pareciam se perguntar: afinal, quem eram essas crianças? Dormir, frente à pesquisadora e aos alunos, também foi um modo de dizer de algo, de se retirar, talvez. Na dormência não se sente, no sono você pode se desligar da realidade, de modo que marcas não geradas. Nem marcas nas memórias e no desejo dos professores, nem marcas no papel para as crianças.

Os impasses que as crianças atravessavam eram também dos seus professores. Aquela lousa sem contorno que era copiada em sua integralidade sem qualquer diferenciação era também a forma como a turma era tomada pelos seus professores, sem qualquer distinção, sem qualquer borda que separasse um de outro. Para usar a expressão de Pommier (1993), eram crianças e professores capturados na “primazia da imagem”. Baseando-se no autor, para quem os impasses na escrita podem ser tomados como sintomas, nessas crianças angolanas encontramos uma denúncia da verdade (LACAN [1969] 1986), via produção sintomática, que se revelava em suas repetições: repetição das reprovações sucessivas e das tentativas que não encontravam saídas nem ressonâncias no Outro. Sem simbolização, a repetição “não cessa de não se escrever” (LACAN [1972-1973] 2008, p. 127).

Esse Outro, encarnado pelo professor, como insistimos nos capítulos precedentes, é o campo simbólico na relação com a qual o sujeito se constitui, campo esse atravessado pelo cenário de um determinado tempo e espaço, pelo discurso da época, ou, como afirma Rosa (2016, p. 21), pelo “cenário social, político e cultural em que os sujeitos se constituem e dos quais sofrem as incidências, tanto na sua constituição como sujeito como diante das estratégias políticas de sua destituição do lugar”. Nesse sentido, precisamos relançar a pergunta: que lugar há para essas crianças? Parece-nos que um lugar de anonimato.

Lacan ([1969] 1986) afirmava que era necessário um desejo que não fosse anônimo. Por isso, nesta tese, apoiados em Lacan, estamos defendendo que é necessário um lugar para essa criança na utopia do adulto, ou seja, que o adulto tenha para essa criança uma utopia, o que significa dizer que é importante lançar um olhar de possibilidades para seu futuro que a

convoque desde um lugar desejante e não anônimo. A defesa de uma utopia tem relação com a defesa de um lugar ainda não realizado, ainda faltante, ainda por vir, por meio do qual a criança pode vir a ser, onde ela pode caber na história, onde ela pode fazer parte, onde ela possa se enganchar. Em outras palavras, um lugar onde seja possível sonhar, fazer bordas no real, fazer uma inscrição na História, uma escrita de si e do mundo desde o seu lugar.

Neste tópico, elegemos os impasses para a entrada da criança na escrita como índice de sua posição na relação com o Outro e, especificamente, elegemos nesse cenário escolar o professor como importante representante do Outro para a relação da criança com o conhecimento, com o aprendizado da escrita, e percebemos que essa posição da criança denuncia um curto-circuito nessa relação constitutiva. Por esse motivo, gostaríamos de tomar o Outro em um cenário mais macropolítico, que diz respeito ao Outro do professor – e também das crianças, das famílias, da escola, etc. – e, mais precisamente, queremos nos deter um pouco mais no discurso oficial, estatal, que enreda esses sujeitos.

4.4. O lugar do angolano no discurso do Outro

Temos defendido, com esta tese, a radicalidade da proposta lacaniana sobre a constituição do sujeito como uma figura topológica moebiana na qual sujeito e Outro participam de uma relação constitutiva, uma vez que a relação que se estabelece com o Outro é fundante e constitutiva para o sujeito. Além disso, estamos defendendo que o Outro, enquanto campo simbólico, é atravessado por marcas históricas, culturais e políticas de um determinado cenário, pois apostamos que “o cerne da subversão psicanalítica está em não desenraizar o sujeito de seu tempo” (ROSA, 2016, p. 25) e que, dada a relação de constituição entre sujeito e Outro, essas marcas do Outro podem emergir como o que há de mais íntimo na posição inconsciente do sujeito, em uma *extimité* (LACAN [1959-1960] 1986).

Se, na proposição lacaniana, o inconsciente é o discurso do Outro, nos parece importante, nessa mesma perspectiva, nos debruçarmos sobre esse discurso com o intuito de recolhermos traços que marcam o lugar do sujeito no desejo do Outro:

Os discursos que circulam num dado tempo indicam os modos de pertencimento possíveis para cada sujeito, atribuindo a cada um valores, lugares e posições no laço. Esses discursos procuram equiparar-se ao campo simbólico da cultura e da linguagem, naturalizando essas atribuições e

evitando dar visibilidade aos embates sociais e políticos presentes na sua base. A indivisibilidade dos conflitos gerados no e pelo laço social recai sobre o sujeito, individualizando seus impasses [...]. Ou, também, inflando seu narcisismo de modo que lhe pareça natural a distribuição perversa dos bens e do gozo, a submissão do outro à posição escravizada. (ROSA, 2016, p. 24)

Em Angola, podemos perceber discursos que foram produzidos desde a invasão colonial do território africano em que são atribuídos lugares específicos aos angolanos e indicam, por sua vez, “modos de pertencimento”, como denomina Rosa (2016), possíveis ao cidadão nascido em Angola. Esses lugares ou esses modos de pertencimento constituem o discurso da colonialidade e atravessam gerações, consolidando-se e mantendo a própria estrutura discursiva que amarra os sujeitos angolanos a posições de não-reconhecimento, não-legitimidade, não humanidade. Reitera-se, assim, uma posição subalterna e desubjetivante do sujeito – dito “nativo” nos documentos oficiais – face ao Outro. Nesse sentido, “a problemática no laço social [...] diz respeito ao campo da política e pode gerar impasses na relação com o outro e sua posição desejante” (Ibid., p. 24), já que “a constituição subjetiva [...] se processa concomitantemente com o problemático encontro com o campo social” (Ibid., p. 24).

Tomando essa chave de leitura acerca do discurso do Outro, do seu papel constitutivo para o sujeito e das incidências sociopolíticas na posição do sujeito no desejo do Outro, iremos analisar textos oficiais angolanos produzidos desde o período colonial, buscando nos aproximar da seguinte questão: que marcas o discurso estatal, em suas convergências com o discurso do Outro, pode imprimir na posição do sujeito angolano? Qual o lugar do angolano nesse discurso? Para tanto, nos acercaremos especificamente de textos referentes às questões linguísticas e educativas, pois compreendemos que, nesses dois âmbitos, é possível depreender com clareza o que foi pensado ou estabelecido histórica e politicamente nesse discurso como o lugar destinado ao que é nacional – do sujeito angolano – e o que não é.

O Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930, declarava que cada uma das vertentes do ensino em Angola estava destinada a um grupo específico de pessoas e a um determinado objetivo. O “ensino indígena” tinha por fim “elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos à população autóctone das províncias ultramarinas” (ISCSPU, 1965, p. 12), enquanto o ensino primário elementar para os “não- indígenas” visava a “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social” (MEC/GES, 1980, p. 24-25).

No ano de 1954 a taxa de analfabetismo em Angola estava entre as mais altas de todo o continente africano. Enquanto havia cerca de 25% de portugueses habitantes de Angola que não sabiam ler e escrever, 95% dos angolanos nativos eram analfabetos (Ibid., p. 320-321).

Por causa das pressões internacionais, Portugal se viu forçada a rever as políticas educacionais de sua colônia e promoveu, então, em 1964, uma reforma educativa que extinguiu o Estatuto do Indígena e, por consequência, alterou o “ensino de adaptação”, que passou a ser chamado de “ensino pré-primário”. No Decreto nº 45.908, de 1964, no seu parágrafo I, artigo 2º, podemos observar a finalidade desse ensino, qual seja, “a classe pré-primária visava à aquisição correta da língua nacional”. Esta seria uma tentativa de reparar a “presumível deficiência do ensino missionário no tocante à didática da Língua Portuguesa”.

Nesses trechos, parece-nos que o termo “língua nacional” se refere à Língua Portuguesa e não – como veremos nos textos atuais – às línguas maternas do povo angolano antes da colonização. De toda forma, podemos observar que a mudança de “ensino de adaptação” para “ensino pré-primário” não muda a concepção do “ser angolano” que, no primeiro momento, parece estar vinculada ao “indígena” e, no segundo, àquele que aprendeu de forma deficitária a Língua Portuguesa, que precisa ser “adquirida corretamente”. Em outras palavras, temos aqui uma imagem da língua como objeto externo e que o sujeito precisa internalizar, adquirir, mas de maneira “correta” e não de qualquer forma.

Nesse mesmo momento, os textos passam a mencionar as línguas nacionais ao se referirem às línguas maternas do período pré-colonial. Encontra-se, por exemplo, a Lei Orgânica do Ultramar Português, na qual encontramos trechos como: “Nas escolas primárias é autorizado o emprego do idioma local como instrumento do ensino da Língua Portuguesa”.

Percebemos nesses trechos que as línguas nacionais são, portanto, abordadas no texto como instrumentos possíveis no aprendizado da Língua Portuguesa, em que a língua nacional seria “útil” desde que aproximasse o falante à língua “necessária”: o português europeu. A hierarquia está posta, desde então, entre a língua do colonizador e a dos colonizados, de modo que se torna implícito, desde esse momento, a língua “com valor” e a língua que só tem valor quando serve para aproximar o angolano da língua europeia, esta sim correta e prestigiada.

Há, nesse sentido, uma distinção entre os lugares sociais e subjetivos ocupados pelo angolano e os ocupados pelo português. Enquanto um levava as “luzes” e a “civildade”, o outro precisava ser doutrinado, “evangelizado”, aprender a falar “corretamente” e a ser alguém

diferente do que tinha sido até então – “indígena”, passível de “adaptação” – e, de preferência, bem distante da sua cultura e bem próximo do colonizador.

Após anos de conflito, a independência de Angola é proclamada. Durante todo o período de guerras, a língua tornou-se também uma reivindicação política, pois os partidos envolvidos na resistência contra a invasão portuguesa e em favor da libertação angolana acabaram assumindo posições nas polêmicas sobre as línguas nacionais e a Língua Portuguesa.

O Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA), partido que venceu a guerra civil pós-independência e que está atualmente no poder, definiu, ainda no processo de luta pela independência, a Língua Portuguesa como língua de unificação e elemento aglutinador dos povos e que guiaria a construção de uma só nação angolana. Essa política linguística foi implementada imediatamente com a Independência de Angola, em 11 de novembro de 1975.

A ideia de nacionalismo se contrapõe, no primeiro momento, ao imperialismo colonial. Para Said (2011), o nacionalismo carregaria consigo um valor simbólico totalizante e, por isso, poderia abarcar todo tipo de diferença, já que poderia indiferenciá-las. O nacionalismo cumpre, assim, um papel importante na história de Angola – e de outros países africanos também –, disseminando uma força catalizadora capaz de mobilizar grandes contingentes contra o poder imperial.

De qualquer modo, a “libertação dos territórios” via nacionalismo tornou-se um ponto a ser debatido: quão nacionalistas esses movimentos realmente eram? Até que ponto esses nacionalismos visavam à emancipação dos povos pós-independência em relação aos impérios ao quais estavam submetidos? Em que medida os nacionalismos romperam com a lógica colonial vigente antes da independência?

Em Angola, as elites burguesas formaram-se, em grande parte, por meio do poder colonial, o que fez com que ocorresse no pós-independência uma substituição da camada dominante: saíram os portugueses colonizadores e entraram as elites angolanas criadas e aparelhadas pelo domínio imperial, que passaram a reproduzir a mesma lógica anteriormente vigente, com a diferença que agora temos uma sociedade marcadamente classista, em que as elites detentoras dos meios de produção exploram a velha receita capitalista.

Nesse aspecto, Said (2011, p. 30) nos lembra que “nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas” que, por sua vez, promovem um discurso de que o país precisaria se modernizar e civilizar, fazendo circular a ideia de que “certos territórios e

povos precisam e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento aliadas à dominação” (Ibid., p. 30). Marcas desses processos – colonialismo, imperialismo e nacionalismo – estão presentes nos discursos e nas configurações angolanas, sendo um país de complexa estruturação política.

Quando falamos de nacionalismo angolano estamos sendo generalistas, pois existiram três vertentes nacionalistas diferentes, ligadas a três partidos políticos de ideologias opostas, que, por sua vez, surgiram em regiões distintas do país, ocupadas por povos específicos e falantes de uma língua característica. O sentimento de nacionalidade, proveniente de um ideal de nação angolana doravante chamado de “angolanidade”, não se apresentava único em oposição à imposição colonial, mas fragmentado e fortemente diferenciado etnolinguística e politicamente.

Visando à regulação e à organização da Educação em Angola, começou a ser implementada, em 2001, a segunda Reforma Educativa, reflexo da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 13/2001). Dentre outras disposições, essa lei ensaia a possibilidade de implementação de um ensino que possa acolher as sete línguas nacionais mais faladas em Angola: o *Kimbundu*, *Umbundu*, *Kikongo*, *Tchokwe*, *Nganguela*, *Oshykwanyama* e *Fyote*.

ARTIGO 9º (Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais. (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2001)

Apesar de grandes discussões e do início de um movimento de incentivo e valorização das línguas nacionais, a legislação é contundente ao preservar o modelo monolíngue e estabelecer que todas as aulas em Angola devem ser ministradas em Língua Portuguesa. O modelo monolíngue segue, então, preservado desde as primeiras instituições escolares instaladas pelos portugueses em território angolano.

Em 27 de janeiro de 2010 foi aprovada pela Assembleia Nacional a Constituição de Angola. De acordo com a Constituição, no Artigo 19º, que se refere às línguas: “1. A língua oficial da República de Angola é o Português; 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o

ensino e utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional” (ANGOLA, 2010, p. 11).

Vemos aqui, nesse texto de 2010, a manutenção das mesmas posições subjetivas para o falante de português e o falante de uma língua nacional que analisamos no texto de 1964. Existiria a Língua Portuguesa, língua oficial da República, e as “demais línguas” que, segundo o texto, devem ser “valorizadas”, o que parece pressupor, de saída, a ausência de valor para estas e a presença de valor para a primeira (BARZOTTO, 2004).

Angola atravessou um período bastante conflituoso não só no que tange aos períodos de colonização ou independência, mas também anteriormente, em função dos conflitos étnicos. Após muitos anos de mortes e de constante devastação material e subjetiva, a proposta de paz e unificação era muito importante para os cidadãos angolanos. Quando essa proposta chega, esta se vincula à ideia de que uma língua traria a paz e a unificação.

Esse dado histórico nos ajuda a compreender o porquê da adesão da população e a transformação dessa ideia em uma política linguística que não tardou em acontecer. Parece-nos que o discurso europeu acerca da língua portuguesa como “salvadora” é, nesse sentido, paulatinamente absorvido e transformado em uma questão visceral e ilusória, como: “Sua língua ou sua vida”. Essa dicotomia, embora falaciosa, parece ter encontrado espaço para se desenvolver na fragilidade de um povo em luto por décadas, de modo que, nos textos oficiais, transparecem uma “resposta pela vida” e ligada à decisão pela instituição e submissão à “língua do outro” em detrimento da “língua nacional”.

Com o início da implementação dessa política monolíngue, na qual a Língua Portuguesa passa a ser obrigatória dentro do contexto escolar, observamos, em consequência, o aumento da porcentagem dos habitantes que passam a se autodeclarar falantes da Língua Portuguesa. A Língua passa a carregar consigo a imagem de uma nação unificada e pacificada, tornando-se uma bandeira representativa de valores e princípios muito importantes para um povo que acabava de sair de um percurso traumático de sucessivas guerras.

Sendo assim, parece-nos igualmente fundamental considerar o que historicamente aconteceu e de modo concomitante a esse processo de oficialização da Língua Portuguesa: uma repressão das línguas nacionais que já havia se iniciado no período colonial e que passou a gerar – e gera ainda hoje – constrangimentos para aquele que se afirma falante de qualquer outra língua que não seja a Língua Portuguesa.

Há sete anos, em agosto de 2011, o Ministério da Cultura propôs, pela primeira vez na história angolana, um ante-projeto de lei – ainda não aprovado – que versava especificamente sobre as questões linguísticas do país. Trata-se do “Estatuto das Línguas Nacionais”, em que podemos ler o seguinte:

A reforma e a reposição das línguas nacionais, irá retirá-las do esquecimento, ostracismo e auto-exclusão a que estiveram votadas. O seu ensino facilitará, igualmente a sua utilização como línguas de pensar, querer e agir, em suma, línguas de trabalho e de cultura.

O Projeto de Lei que ora se apresenta visa, entre outros:

- a. Regular a situação linguística nacional, delimitando as línguas passíveis de utilização pelo Estado e incentivando o estudo e investigação científica das demais;
- b. Valorizar e promover as línguas nacionais, através de instrumento próprio, tal como prevê o artigo 2.º da Lei do Património Cultural (Lei n.º 14/05 de 7 de Outubro);
- c. Regular a utilização das línguas nacionais nos órgãos de soberania do Estado, definindo os seus vectores principais;
- d. Definir a política de inserção das Línguas Nacionais no sistema de ensino;
- e. Definir as regras gerais para a utilização das Línguas Nacionais pelos órgãos da Administração Central e Local do Executivo;
- f. Definir as regras gerais para a valorização, fomento e divulgação das línguas nacionais através dos meios de comunicação social. (Estatuto das Línguas Nacionais, 2011)

No último texto oficial angolano sobre o tema, como pudemos ver no trecho precedente, as línguas nacionais devem ser “valorizadas” e, novamente, destacamos que se trata da manutenção do mesmo lugar para a língua nacional e para o angolano falante dela, ou seja, da legitimação nos textos oficiais de uma hierarquia linguística iniciada no período de colonização.

Barzotto (2004, p. 94) nos alerta que está subentendida nessa concepção uma “hierarquia entre os falantes”, pois “propor-se a valorizar a variedade linguística praticada por outro falante exige reconhecer que a variedade do outro está desprovida de algum valor” (Ibid., p. 94). O autor ressalta que, em situações cujo objetivo é exigir de um outro o reconhecimento da variedade de um terceiro falante – como no caso de textos oficiais como esses que analisamos –, há uma dupla discriminação, “pois se coloca em lugar de maior prestígio, tanto com relação a uma variedade que julga carecer de valorização, quanto com relação àquele que supostamente não sabe que tal variedade precisa ser valorizada” (Ibid., p. 95).

Esse discurso, que pressupõe uma língua “com valor” e outra “sem valor”, está na base do atual ante-projeto de lei, assim como estava presente nas primeiras políticas portuguesas durante o período de colonização, mas nessa última situação esse aspecto aparece de maneira

mais explícita, uma vez estabelecidos dois sistemas educativos diferentes e para dois “tipos” de pessoas diferentes: o português e o nativo. Vejamos:

Ano	Trecho do texto oficial
1930	...elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos à população autóctone das províncias ultramarinas
1963	Nas escolas primárias é autorizado o emprego do idioma local como instrumento do ensino da Língua Portuguesa
1964	...a classe pré-primária visava à aquisição correta da língua nacional (Língua Portuguesa)
2001	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa. - O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais. - Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.
2010	1. A língua oficial da República de Angola é o Português; 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional
2011	Definir as regras gerais para a valorização, fomento e divulgação das línguas nacionais

Aparentemente, a independência angolana assinada em 1975 não emancipou, de fato, o povo angolano, que parece permanecer sob uma lógica colonizatória em que o próprio angolano está em uma posição subalternizada e “estrangeira” em seu território não somente quando é falante de uma das línguas nacionais, mas também quando é falante de um Português que não se aproxima do português europeu.

Nossa hipótese é, então, de que existiria uma imagem de estrangeiridade do cidadão angolano diante de si mesmo, de sua própria língua e dentro do seu próprio país. Esse afastamento do sujeito em relação a si mesmo estaria calcado em uma suposta proteção de seu corpo próprio, colocado em risco à medida que se aproxima de qualquer elemento distante daqueles que compuseram a “pacificação”, ou seja, a Língua Portuguesa, a religião cristã, o modo de vida europeu, entre outros. Essa imagem é mantida por meio do discurso estatal, como pudemos observar ao longo da elaboração dos textos oficiais referentes às políticas linguísticas do país desde a invasão portuguesa.

O que sustentaria esse discurso mesmo após a independência do país? Um caminho possível para nos aproximarmos dessa questão parece ser a ideia de unidade nacional vinculada à Língua Portuguesa na história angolana. Mesmo após o acordo de independência, os conflitos armados não cessaram, pessoas continuaram morrendo, a paz continuava distante por causa da

guerra civil, de maneira que, depois de décadas de massacre, ainda hoje é difícil encontrar uma família angolana que não tenha histórias de mortes e profundo sofrimento para contar. Por trás dessas histórias habita um sentimento de medo e o desejo de que acontecimentos como esses não voltem a se repetir. Em um contexto de muita dor e de muitas perdas materiais e simbólicas, a Língua Portuguesa começou a ser alvo de um discurso que fazia dela um elemento importante no caminho que levaria o povo angolano para a união e a pacificação, o elemento em torno do qual seria possível ser um, “diminuir” as diferenças e transformar o outro em um igual a “mim”, que não poderia ameaçar “minha” sobrevivência.

Podemos dizer que é comum, em Angola, cenas em que crianças negam serem falantes de qualquer outra língua que não a Língua Portuguesa, famílias ensinam que o “melhor” e mais “correto” é o Português e professores e coordenadores escolares afastam da sala de aula qualquer referência às línguas nacionais. Aquele discurso que deu base para os documentos oficiais, passou a ser, no decorrer dos anos, parte também da vida das pessoas e a ser reproduzido pelas instituições, criando, paulatinamente, espaços onde um angolano falante de uma língua nacional dentro do seu próprio país pode soar como um “estrangeiro”.

Criou-se, assim, um ambiente em que ser falante de uma língua nacional era motivo de discriminação, como podemos perceber no já mencionado documentário *Angola não é de ninguém*, que mostra a vida em Angola no período colonial através da perspectiva de João Cristóvão Antônio, angolano nascido em 1930, que diz:

nós não podíamos falar assim, muito abertamente na presença deles. Mas, havia momentos, que éramos obrigados a falar porque o assunto era contra eles. E eles estavam presentes. Então, nós éramos obrigados a falar a nossa língua nacional. (...) Foi mesmo por causa dessa nossa língua nacional que conseguimos fazer a revolução (...) Apesar que era ‘língua de cão’, era como ele nos tratavam: ‘língua de cão’. Não só nos tratavam ‘língua de cão’, mas nós mesmos éramos cães.

Nessa fala podemos notar os efeitos gerados a partir do opressivo processo colonial no que tange às línguas nacionais. Após essa análise dos textos oficiais e retomando a ideia do inconsciente como discurso do Outro e do Outro como campo simbólico que constitui o sujeito, podemos nos perguntar: quais significantes estão em jogo nesse discurso? Quais traços ou quais representações imaginárias sobre o sujeito angolano e sua língua estão presentes nesse campo social? Que ditos e não-ditos circulam, tramando esse tecido simbólico?

É fundamental que possamos fazer e sustentar essas perguntas. Questionar esses lugares que parecem estar cristalizados, depois de séculos de violências, é importante para que alguma ruptura tenha chance de emergir, para que algo de diferente apareça, como alguma possibilidade de simbolização desses traumas que ficaram não-ditos, gerações após gerações e, por isso mesmo, não param de retornar em forma de produções sintomáticas que aparecem no próprio laço social e na posição do sujeito no desejo do Outro.

Nesse sentido, Rosa (2002, p. 2) nos chama atenção: “A exposição traumática é dupla: por um lado, sua ocorrência é facilitada; por outro, os recursos necessários à elaboração do trauma encontram-se diminuídos, promovendo efeitos de desubjetivação”. É em razão disso que “refletir sobre essas pessoas, que padecem de um desamparo social e também discursivo, contribui para a elucidação dos chamados processos de exclusão social” (Ibid., p. 2).

Nem o professor nem o aluno estão descolados dessa malha simbólica, de maneira que as posições que podem assumir enquanto sujeitos estão também imbricadas nessa mesma tessitura. Sendo assim, tampouco a relação transferencial que pode se dar entre professor e aluno na escola está apartada dessa cena, pois é nela mesma constituída. Por isso, ao pensarmos a relação da criança com o conhecimento – ou mesmo do próprio professor com o conhecimento –, precisamos fazê-lo dentro desse enquadre, entendendo desde que lugares esses sujeitos podem se movimentar na vida.

Quando apontávamos no tópico anterior para os impasses experienciados pela criança no aprendizado da escrita e os aproximávamos do lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro, estávamos também afirmando que a possibilidade desse processo de constituição subjetiva – que inclui as operações de alienação e de separação – está vinculada ao lugar que tanto aluno, quanto professor ocupam para este Outro.

Pensando mais especificamente nas operações constitutivas do sujeito e na importância dos movimentos de alienar-se e separar-se, nos questionamos: como separar-se de um lugar antes mesmo que esse lugar lhe tenha sido assegurado? As desigualdades pungentes produzidas como estratégia política em solo africano criam, ao mesmo tempo, desigualdades de lugares imaginários e simbólicos, resultando em modos de pertencimentos mais ou menos legitimados pelo discurso social, ou seja, há lugares que estão assegurados e há lugares que não estão. Esses últimos são daqueles que correm sempre o risco do apagamento, do silenciamento, da aniquilação.

Por fim, gostaríamos de apontar que o lugar na utopia que temos defendido para as crianças precisa se valer também dos lugares destinados ao angolano – criança ou adulto – no discurso do Outro. Em última instância, a utopia a ser defendida é para todo um povo, para todo um país. As crianças, dessa maneira, são aqui tomadas em um lugar privilegiado por ter sido a elas que nos dirigimos desde o início. Foi por elas, desde o começo, que nos sentimos convocados a este trabalho.

Quando no título desta tese nos colocamos em uma posição de defesa “por uma utopia para as crianças africanas”, estamos, portanto, dando a elas um lugar de especial importância no processo de transformação social, ao mesmo tempo que guardam em si mesmas algo de não decidido, de ainda por vir, de futuro que ainda será. E aí mesmo está a chance, o furo, a brecha por onde um modo de enredamento diferente da história e da cultura se faz possível, pois as crianças africanas trazem a aposta em uma utopia a partir de um lugar onde seja possível outros sonhos de Áfricas.

5. IMPASSES AO ENSINAR: DAS INCIDÊNCIAS DO DESEJO DO OUTRO NA POSIÇÃO DO SUJEITO (QUE NÃO É) SUPOSTO SABER

Figura 28 - Criança brinca com pedras em frente à escola, em Moçambique.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

“Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.” (JESUS, 2014, p. 37)

Chegamos em Moçambique no fim do mês de maio de 2019. Logo que pisamos em solo moçambicano ficaram bastante nítidas as similaridades daquelas paisagens com tudo o que já tínhamos visto em Angola. As proximidades com a história angolana são muitas, a começar pela colonização portuguesa, pois os portugueses também chegaram em Moçambique no século XV e, assim como em Angola, a invasão tinha o objetivo de controlar as terras, angariar mão-de obra-escrava dos povos nativos e extrair suas riquezas naturais (CASTIANO, NGOENHA & BERTHOUD, 2005).

Para tanto, a estratégia usada foi a mesma empregada em terras angolanas: intervenções no sistema educativo, em que a população foi classificada, dividida e hierarquizada, havendo o grupo de colonos de um lado e, de outro, os africanos nativos, sendo destinado um planejamento educacional específico a cada um. A Igreja Católica se encarregou, em grande parte, pela educação dos nativos, com o objetivo de convertê-los, ou seja, com uma perspectiva assimilacionista. Os portugueses também tinham a educação garantida pela Igreja, mas com professores particulares. Essa divisão ganhou termos particulares na legislação para caracterizar os respectivos grupos, em que os colonos e seus filhos eram chamados de “cidadãos”, enquanto a população moçambicana era chamada de “indígena” (CABAÇO, 2007).

Os dois tipos de ensino refletiam os anseios dos portugueses para cada um dos dois grupos, pois cada um deles deveria estar apto a ocupar um tipo de função distinta. Segundo Golias (1993) e Mondlane (1995), a escolarização para os filhos dos colonos visava à aquisição de padrões aristocráticos, enquanto aquela voltada para os povos moçambicanos pretendia uma “domesticação”, em que os “indígenas” aprenderiam a ser leais aos portugueses. Essa classificação foi estabelecida com o Estatuto do Indigenato, a mesma lei que criou a categoria de “assimilados”. Para fazer parte dessa categoria, os colonos portugueses exigiam alguns requisitos dos moçambicanos, como “abandonar os usos e os costumes maternos; conhecer a língua portuguesa de maneira avançada (leitura, fala e escrita); adotar a monogamia; trabalhar com uma profissão compatível com a visão portuguesa; não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor”.

Além de responder aos requisitos, o moçambicano que quisesse se tornar um assimilado precisava escrever de próprio punho um requerimento e apresentar toda a documentação necessária (ZAMPARONI, 2000), já os que continuavam sendo indígenas e seguiam tradições africanas não tinham acesso a serviços assistenciais, saúde, empregos, etc. Nesse contexto,

As crianças e elites escolarizadas (africanas) eram endoutrinadas no sentido de reconhecerem a superioridade do branco, de, ao mesmo tempo, implicitamente, desprezarem a sua cultura, ou no mínimo, de reduzirem as suas culturas locais de origem a uma esfera privada, fora da vida pública. (CASTIANO, NGOENHA, BERTHOUD, 2005, p. 194)

Para ser reconhecido pelo olhar do colonizador era preciso que os moçambicanos recusassem sua cultura, sua língua, seus saberes. Em sua tese de doutoramento, Cabaço (2007) partilha alguma de suas lembranças de infância durante o período colonial – que durou até 1974 – na sua escola em Moçambique. Ao analisar suas memórias, o autor percebe que a escola, durante a invasão portuguesa, era um espaço de reafirmação da dominação portuguesa:

[O moçambicano era] colonizado da própria história e da tradição sociocultural para o fazer assumir os valores, os comportamentos e a história de Portugal. O sistema educacional era unificado a todo o império pelo modelo em vigor na metrópole. Na escola primária, em Moçambique, estudava-se (eu estudei), até meados da década de 1960, em textos que se referiam à vida rural em Portugal, sua vegetação e fauna, sua paisagem, seus “usos e costumes”. Era a tentativa de alienação física do espaço sociocultural e da natureza que cercava a criança das colônias. As disciplinas de História e Geografia, física humana e econômica, que se prolongavam por todo o ensino médio, referiam-se à história e à geografia de Portugal, visando a comprometer deliberadamente o universo da imaginação e mitificar a metrópole. O passado de África remontava às “descobertas”! O sistema colonial se repetia: a história de Moçambique começava com a “resistência heróica dos nossos antepassados lusitanos” à ocupação do Império Romano, como em Dakar e em Argel se aprendia sobre a história de “*nos ancêtres, les Gaulois*”. (Ibid., p. 158)

A separação da população em dois grupos e a forma violenta com a qual esse processo foi posto em ação acabaram por despertar um movimento de descontentamento que levou a uma série de reivindicações. Os anseios por uma escola que fosse pública e aberta a todos era um dos principais objetivos do grupo que buscava a emancipação do povo moçambicano (AFONSO, MARTELO, [s.d.]; CABAÇO, 2007). A guerra pela independência – ou Luta Armada pela Independência Nacional, como ficou conhecida em Moçambique – em relação ao colonialismo português durou mais de dez anos, indo de 1964 a 1975, ano em que a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), com apoio de tropas vindas da União Soviética, da China e de Cuba, entrou em um acordo com o governo português para um cessar-fogo, negociado em 1975.

Após a independência, o novo governo foi conduzido pela FRELIMO e tomou a educação como setor prioritário. Alguns estudiosos desse processo (GOMES, 1995; MATE, 2013; MACAMO, 2015; KHOSA, 2015) entendem que, embora a intenção tenha sido transformar a escola em um espaço de emancipação para o povo moçambicano, ainda não foi possível romper com a lógica de alienação que teve lugar por séculos no país. Para Gomes (1995), o autoritarismo colonial é um dos traços que parece ter perdurado mesmo após a independência, enquanto Mate (2010) considera que não só em Moçambique, mas também em todos os países africanos que passaram pelo processo de colonização e pela posterior independência, os sistemas educativos acabaram por se concretizarem em tentativas de instalar modelos ocidentais de escola no continente africano.

Assim como em Angola, a paz pós-independência não durou muito em Moçambique, pois de 1976 até 1992 o país viveu uma intensa guerra civil entre dois grupos que não concordavam ideologicamente: de um lado a FRELIMO e, de outro, a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), em que milhares de pessoas morreram em combate e em consequência da destruição e da fome. Depois do acordo de paz em 1992, o país realizou sua primeira eleição multipartidária, em 1994.

Durante os períodos de guerras, a escolarização das crianças é sensivelmente prejudicada. Crianças e professores não podem garantir, em meio a conflitos, que conseguirão se encontrar. Há bombardeios, minas terrestres, crianças sequestradas para servirem de escudos humanos ou soldados, escolas e estradas destruídas, migrações e deslocamentos forçados, enfim, durante muitas décadas, tanto em Angola quanto em Moçambique, a maior preocupação era manter-se vivo.

Depois do acordo de paz, o governo iniciou, sob a égide da Política Nacional de Educação, legislação adotada pelo estado moçambicano desde 1995, uma empreitada para a reconstrução de escolas, já que boa parte delas foi totalmente devastada. Segundo levantamento feito pela UNICEF em 2014, metade das escolas moçambicanas, mesmo após o período de reconstruções, ainda está em condições precárias de funcionamento no que diz respeito a sua infraestrutura e, apesar dos esforços, ainda não foi possível garantir o acesso igualitário de todas as crianças ao sistema educativo. Além disso, ausências, desistências e reprovações seguem sendo uma grande dificuldade nas escolas em Moçambique (CASTIANO et al., 2005; MUGIME; LEITE, 2015). Esses obstáculos na educação moçambicana não estão desvinculados da crítica situação econômica. Em 2003, mais da metade da população (54,1%) do país estava

vivendo em condições de pobreza absoluta, segundo levantamento do Instituto Nacional de Estatística.

Moçambique, assim como Angola, é um país multilíngue, embora tenha a Língua Portuguesa como língua oficial. No censo de 2007, apenas 8,8% dos moçambicanos disseram falar português – como segunda língua. Diante desse cenário, o ensino bilíngue se tornou condição necessária para a alfabetização da população. Segundo o Ministério da Educação de Moçambique (2003), as classes iniciais acontecem na língua materna das crianças, enquanto o português aparece como disciplina a partir da primeira classe e, no terceiro ciclo – que corresponderia as sextas e sétimas classes –, esse sistema se inverteria, de modo que a língua nacional se tornaria uma disciplina e todas as aulas seriam lecionadas em português. Porém, até o ano de 2010, segundo o Instituto Nacional de Estatística, o país contava com apenas 70 escolas cujo sistema bilíngue estava completamente implementado.

Tal qual na história angolana, a língua portuguesa aparece em Moçambique no período de guerras como um elemento de auxílio na união e na aproximação entre os diferentes povos e etnias dos combatentes. A questão linguística também é um marcador socioeconômico importante em Moçambique, já que as línguas nacionais estão muito mais presentes nas regiões periféricas dos centros urbanos e nas zonas rurais:

As crianças cuja língua materna não é o português levam por vezes três anos sem passar de classe, o que tem como consequência imediata, para além do desperdício de recursos, os grandes índices de distância ou, para os que precisam, a conclusão tardia do primeiro nível primário – a 5 classe – por volta dos 15 ou 16 anos de idade, no meio rural, quando nas cidades a média é 11 anos. (NGUNGA, 2000, p. 37)

Essa diferença entre áreas rurais e urbanas é relevante, pois Moçambique é um país cuja vida acontece majoritariamente no campo, onde vive mais de 70% de sua população e, consequentemente, a agricultura é a principal atividade econômica para subsistência. Além disso, trata-se de uma população jovem, uma vez que quase metade dos moçambicanos está na faixa etária de 6 a 24 anos de idade, segundo o Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2013). De acordo com o mesmo órgão, a taxa de analfabetismo entre os adultos habitantes das zonas rurais é de 65,7%.

5.1. Primeiras cenas de uma escola moçambicana

No dia 14 de março de 2019 o ciclone Idai tocou o solo moçambicano e marcou a história do país. O número oficial de vítimas fatais chega a mais de 1.000 casos, mas sabe-se que centenas de milhares de pessoas foram afetadas e muitas mortes e desaparecimentos não foram oficialmente notificados e registrados. De todo modo, por meio dos inúmeros depoimentos e informações de organizações humanitárias internacionais, é possível dimensionar a imensa calamidade que assolou o país com essa tragédia.²⁷

As imagens da catástrofe começaram a chegar e cerca de um mês depois pudemos fazer contato com uma organização que cuidava de escolas e hospitais na região de Dombe, município que sofreu com severos alagamentos que destruíram casas, creches, clínicas. A situação da escola onde posteriormente faríamos nossa coleta de dados era alarmante. Com o nível de água subindo muito, o telhado do Centro Infantil Chitaitai ficou quase todo coberto e, com isso, muitos dos materiais e móveis da escola foram perdidos.

Figura 29 - Imagem do Centro Infantil Chitaitai encoberto pela água após o ciclone Idai.

Fonte: Arquivo Fotográfico do Centro Infantil Chitaitai, 2019.

²⁷ Mais informações em: <<http://br.rfi.fr/africa/20190321-entenda-o-ciclone-que-devastou-mocambique-e-zimbabue>>. Acesso em 9 set. 2019.

As professoras, muito assustadas, ainda não sabiam exatamente como agir com relação às crianças. Muitos dos alunos perderam suas casas e familiares, alguns, inclusive, ficaram órfãos, enquanto algumas pessoas sobreviveram ao terem conseguido se agarrar em árvores mais altas. Uma das professoras que conhecemos na Chitaitai ficou três dias e três noites no topo de uma árvore, lutando para se manter viva.²⁸

Pessoas foram salvas por atos de coragem e heroísmo de moradores locais. Conhecemos pessoalmente o moçambicano Aquiles Joaquim, que conseguiu resgatar 40 famílias durante a enchente. Ele improvisou canoas por se lembrar de uma brincadeira que fazia na infância, quando unia troncos de árvores para boiar no rio.²⁹

Figura 30 - Aquiles Joaquim salva crianças durante inundação causada pelo ciclone Idai.

Fonte: Acervo pessoal de Aquiles Joaquim, 2019.

²⁸ Posteriormente, muitos relatos como o dessa professora apareceram na mídia, como o de uma mulher que deu a luz em cima de uma árvore: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/efe/2019/04/03/mulher-da-a-luz-em-cima-de-arvore-durante-passagem-de-ciclone-em-mocambique.htm>> E também de um pai que precisou amarrar os filhos na árvore para sobreviver: <<https://www.unicef.org/mozambique/historias/pai-passa-3-noites-em-cima-de-uma-arvore-com-seus-filhos-ciclone-idai>>. Acesso em 9 set. 2019.

²⁹ A história de Aquiles é contada nessa reportagem: <<https://www.dn.pt/mundo/interior/mocambique-minha-esposa-e-minha-filha-desapareceram-nas-aguas-10743480.html>>. Acesso em 9 set. 2019.

Muitas outras pessoas, como Silvestre³⁰, tentaram salvar entes queridos em meio ao desespero, mas perderam a família inteira. Tivemos a oportunidade de conhecer Silvestre e saber mais de sua história. Para ele, ainda é muito difícil conviver com a imagem de seus familiares sendo arrastados pelas águas.

Muitos adultos e crianças que tentaram se agarrar a algo na inundação acabaram não conseguindo sobreviver por causa do cansaço, da fome e do frio. Muitos corpos ficaram boiando na água e foram arrastados com a correnteza, o que fez com que muitas famílias não conseguissem enterrar propriamente seus entes queridos.

Logo após a passagem do ciclone, fizemos duas viagens para coleta de dados. A primeira delas em maio e a segunda em agosto de 2019. Neste tópico nos concentraremos em detalhar a primeira delas, ocasião em que estivemos por uma semana no Centro Infantil Chitaitai, localizado no município de Dombe, no distrito de Sussundenga, província de Manica. O segundo momento da coleta de dados exploraremos, por sua vez, no capítulo posterior.

A Chitaitai, fundada em agosto de 2018, foi completamente alagada e passou dias com água até o teto, conforme vimos na figura 29. Quando chegamos lá, a estrutura da escola já estava em processo de recuperação. Antes do ciclone a instituição contava com oito professoras e uma assistente de coordenação e com quatro turmas com cerca de 30 crianças em cada sala, além de ter uma turma para crianças de três anos, outra para as de quatro e duas turmas para as crianças de cinco anos. Essa organização nem sempre era totalmente respeitada, pois, muitas vezes, as professoras encontravam dificuldades para organizar essa quantidade. Além disso, não tinham certeza sobre a idade de muitas delas, já que, em Moçambique, registrar uma criança ao nascer ainda não é um hábito comum. Muitos dos alunos ainda não possuem um documento de identidade.³¹

Com a passagem do ciclone, esse processo de início de organização do cotidiano escolar se interrompeu. Nem todas as crianças voltaram para a escola, enquanto as professoras começaram a voltar aos poucos. Todas elas tiveram suas casas afetadas e, por isso, toda a vida da comunidade ficou comprometida. Todas as famílias, quando conseguiam garantir uma refeição ao dia, essa vinha do cultivo de suas hortas, as denominadas *machambas*, pois o ciclone devastou as áreas agricultáveis, o que levou ainda mais miséria e fome para a região, de maneira

³⁰ A história de Silvestre é contada nessa reportagem: <<https://www.cmjornal.pt/mundo/detalhe/silvestre-luta-para-conviver-com-a-imagem-da-familia-arrastada-pela-agua-em-mocambique>>. Acesso em 9 set. 2019.

³¹ O governo moçambicano iniciou, em julho de 2019, com ajuda de organismos internacionais, uma larga campanha sobre a importância do registro da criança ao nascer.

que o terreno ao lado da escola foi cedido pelo governo para realocamento das famílias atingidas.

Figura 31 - Barraca que serve de casa para famílias desalojadas pelo ciclone Idai

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Os organismos internacionais como a Cruz Vermelha e a UNICEF ainda estavam trabalhando na região quando chegamos e ajudavam na construção de uma espécie de “barraca” para abrigar as famílias que perderam tudo. Também administravam a distribuição de doações de itens necessários à manutenção do cotidiano, como roupas, cobertores, mosquiteiros – por causa do alto índice de doenças como malária –, esteiras para forrar o chão onde se vai dormir, sementes, panelas e farinhas.

Figura 32 - Famílias formam fila para distribuição de doações.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Tudo isso fez com que o dia-a-dia na escola fosse abalado e, quando chegamos lá, tanto professoras quanto crianças estavam vivendo um processo de readaptação, de retorno. Chitaitai foi construída primeiramente com o objetivo de combater a desnutrição e a fome naquela região, sendo, portanto, um local onde as crianças poderiam ter três refeições ao dia: o café da manhã, o almoço e o lanche da tarde, pois ficariam diariamente lá das 8h da manhã até às 16h da tarde. Porém, logo se viram confrontados com a necessidade que surgiu logo após solucionarem o problema nutricional: o que fazer com as crianças durante oito horas por dia, cinco dias por semana, fora da hora de refeição? Assim, começaram a se desenhar objetivos pedagógicos para a escola.

Como outras instituições pré-escolares em Moçambique, o intuito geral é de que as crianças possam se preparar para a alfabetização, que deveria acontecer aos seis anos de idade, na primeira série do ensino básico. Por isso, o cenário ideal é que fiquem até os cinco anos no centro infantil, mas não é assim que acontece em todos os casos. Encontramos várias crianças com mais de cinco anos na Chitaitai, pois na escola regular o sistema de alimentação não ocorre da mesma maneira, de modo que, muitas vezes, ir para a escola primária significa também abrir mão da garantia de comer todos os dias. Ademais, a escola tem salas superlotadas e as crianças vão sendo aprovadas sem que estejam alfabetizadas, o que faz com que a coordenação da Chitaitai acredite que em salas menores, como as que conseguem manter no centro infantil, as crianças consigam se preparar melhor antes de chegarem à escola.

A Chitaitai é uma instituição que se mantém com doações internacionais e, em razão disso, não depende completamente da verba destinada pelo governo e consegue manter boa parte de sua estrutura funcionando com qualidade superior à maior parte das escolas públicas moçambicanas. Porém, embora possam contar com uma boa infraestrutura, as professoras da escola não passaram por nenhuma formação que as preparasse para lidar com as crianças, uma vez que todas elas estão concluindo ou concluíram recentemente o que corresponderia ao nosso ensino médio brasileiro.

Outro impasse que nos foi apresentado na Chitaitai tem relação justamente com a qualidade da infraestrutura. Nem professores nem crianças estão habituadas a esse tipo de infraestrutura, pois não é comum em suas vidas cotidianas, tornando-se, assim, uma etapa a mais na adaptação escolar por causa de elementos estranhos para todos, como vasos sanitários, pias, torneiras, água encanada, eletricidade, pratos, talheres e mesmo elementos que poderíamos considerar comuns em uma escola, como lápis, papel e lousa. Todos esses são elementos

distantes da maior parte dos lares dos moradores dessa comunidade, o que faz do espaço escolar um ambiente bastante estranho.

Também nos parece importante mencionar o fato de que a Chitaitai só tem professoras mulheres. Moçambique ainda convive com uma realidade em que os casamentos precoces são bastante presentes, com matrimônios sendo arranjados e implicando o pagamento de um dote pelas mulheres. É muito frequente que as mulheres não permaneçam na escola, pois nessa comunidade a principal tarefa delas é cuidar da casa e dos filhos. Em decorrência disso, as mulheres que, como as professoras da Chitaitai, acabam por permanecer mais tempo na escola ou até mesmo concluem o ensino médio, quando assumem uma função fora de casa, não recebem qualquer incentivo ou aprovação.

Quando recebemos o pedido para que ajudássemos a Chitaitai, a demanda estava direcionada mais especificamente às professoras, já que elas se sentiam incapazes de ajudar as crianças e de ensinar a elas alguma coisa. Descrevemos no quadro 4 como foi nosso encontro com elas.

Quadro 4.

Conhecendo as professoras

Logo que chegamos na Chitaitai, a coordenadora da escola chamou as professoras para que conhecessem a pesquisadora. Antes que as professoras chegassem, a coordenadora avisa que elas são muito tímidas, que quase não falam, principalmente quando estão próximas de alguém que não conhecem bem. Quando as professoras chegaram foi impossível não perceber um certo mal-estar com as tentativas fracassadas da pesquisadora em estabelecer um diálogo. O silêncio tomou conta do ambiente. Elas raramente nos olhavam nos olhos. Passavam boa parte do tempo com as mãos para trás e com a cabeça baixa.

Diante da dificuldade em estabelecer uma comunicação mais fluida com as professoras, nos primeiros dias nos propusemos a acompanhá-las na rotina escolar e a apenas observar, sem fazer qualquer intervenção.

As crianças começam a chegar depois das sete horas da manhã. A maior parte delas são acompanhadas por irmãos, amigos ou vizinhos um pouco mais velhos, uma vez que os pais estão geralmente trabalhando no cultivo da terra da família. É comum, tanto em Angola quanto em Moçambique, que as crianças menores sejam responsabilidade das crianças maiores. Elas

cuidam umas das outras e, além disso, também ajudam os pais em outras tarefas da casa. Por isso, não ter filhos ou tê-los em um número pequeno não é raro nas famílias dessa região.

É frequente que a distância percorrida até a escola seja longa para uma criança de 3, 4 ou 5 anos de idade – uma média de uma hora de caminhada –, mas algumas contam com o auxílio de uma bicicleta, doada por organismos internacionais, que acabou se tornando um item de luxo nesse contexto. Uma outra parte das crianças chega à escola por meio do transporte provido pela própria Chitaitai. Trata-se de uma caminhonete que conta com uma carroceria descoberta e onde se sentam mais de 20 crianças. Nesse caso, são levados alunos de 3 anos e que vivem nas tendas de abrigo temporário que mencionamos anteriormente.

Figura 33 - Crianças são levadas do assentamento temporário para a escola.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Quando as crianças vão chegando as professoras começam a colocá-las em uma única sala. Elas me contam que, antes do ciclone, dividiam as crianças em suas respectivas salas por faixa etária desde esse momento da chegada. Porém, como muitas crianças ainda não tinham voltado a frequentar às aulas depois de toda tragédia, elas não estavam mais fazendo essa divisão.

Quando entram na sala, as crianças são sentadas em cadeirinhas e precisam ficar no lugar até o momento de serem chamadas para tomar o café da manhã, o que demora cerca de uma hora. Descrevemos no quadro 5 o que observamos nesse período.

Quadro 5:**Os gritos e a apatia**

Dentro desse período de tempo, as crianças tentam se levantar várias vezes para brincar umas com as outras e são contidas por meio de gritos e da força das professoras. Em alguns raros momentos, as professoras entoaram canções que as crianças pareciam já terem decorado. Em outros momentos, elas – as professoras – se encostavam na parede ou se sentavam por alguns minutos e ali permaneciam alguns minutos, com um olhar perdido e sem reação, enquanto as crianças se levantavam, corriam, brigavam, gritavam e, às vezes, chegavam a se machucar. Assustadas, despertavam e corriam para apaziguar a situação e fazer com que as crianças voltassem para seus lugares.

Essa mesma cena se repetia por diversas vezes. Para se comunicar nesses casos as professoras utilizam o Ndau (ou Cindau), língua materna naquela região, pois, segundo elas, nesse grupo de crianças que ali estudam apenas quatro ou cinco as compreenderiam se falassem em português. Contam que, por ser uma área rural, muito afastada do centro urbano, são raras as famílias que falam português em casa. As poucas que possuem esse hábito não são originárias dali; são pessoas que nasceram em Maputo e se mudaram para Dombe em busca de trabalho em postos do governo.

As professoras me mostram uma folha com um quadro de horários e as respectivas atividades a serem cumpridas naquele momento do dia, um cronograma que fora pensado por uma pedagoga brasileira que esteve lá como voluntária na escola por alguns meses. Elas dizem que, com o ciclone, a voluntária não suportou a permanência no trabalho e retornou ao Brasil, e que compreendem a reação dela, pois foram cenas muito traumáticas e difíceis de lidar. As próprias professoras contam que não se sentem confortáveis de falar sobre tudo o que viveram, já que ainda sentem muita tristeza. A dor e o sofrimento devem ser esquecidos, segundo elas, que dizem que devem ser fortes, uma vez que a vida nunca foi fácil. Elas aprenderam com os familiares e os antepassados que precisam suportar a dor e se manterem firmes, considerando que lágrimas ou demonstrações de fragilidade não são bem vistas e até mesmo compartilhar com os demais algum equívoco ou erro que cometeu pode se tornar motivo de rechaço ou vexame.

Quanto ao cronograma de aulas, as professoras contam que, depois do ciclone e do regresso da voluntária para o Brasil, ficaram com dificuldades de colocá-lo em prática sozinhas. Percebemos que a lógica do planeamento e da divisão do tempo estava distante da realidade daquelas professoras. Quanto questionadas sobre a hora do café da manhã, elas respondem que são chamadas quando está pronto e levam até as crianças. Porém, notamos que no cronograma existe um horário pré-estabelecido para esse momento e na parede da secretaria da escola há um relógio de ponteiros, a partir do qual – pudemos perceber aos poucos – elas não sabem fazer a leitura das horas.

Quando são informadas que o refeitório está pronto, as professoras colocam as crianças em uma fila e as levam para o banheiro. Elas me dizem que ensinaram as crianças a lavarem as mãos e a utilizarem a torneira e contam que passam muitas dificuldades com a questão da higiene das crianças, pois as famílias mandam os filhos sujos para a escola. Segundo elas, as crianças recebem doações de roupas e sapatos, mas nunca usam por não terem esse hábito, além das famílias não lavarem as roupas das crianças nem darem banho nelas e, por isso, chegam na escola em um estado muito precário de higiene.

As crianças não são muito cuidadas pelos adultos, como relatamos anteriormente, uma vez que, na maior parte do tempo, estão com outras crianças e não com seus pais ou outros familiares adultos. As professoras relatam que já tentaram falar com alguns pais cujas crianças estavam em situações mais críticas, mas dizem que foram rechaçadas porque, para as famílias, essa tentativa é encarada como uma forma de desrespeito, e as mães não admitem que alguém estranho critique a maneira com que tratam os seus filhos. Então, para minimizar as dificuldades, elas aprenderam a levar as crianças para lavarem as mãos antes das refeições, com algumas já aprendendo a fazer isso sozinhas e outras ainda precisando de ajuda das professoras. Usar o vaso sanitário também é complicado, pois não costumam ter contato com banheiros no dia-a-dia.

No refeitório, outra dificuldade vem à tona. As professoras contam que também precisaram aprender – e depois ensinaram as crianças – a como utilizar itens como copo, prato, talher, já que na casa das famílias moçambicanas daquela comunidade esses utensílios não existem e não fazem parte dos hábitos e costumes. Em casa, quando cozinham, o que fazem, na maior parte das vezes, é um mingau com farinha e água, mistura que se come com as mãos. Não existe fogão ou geladeira. Não há energia elétrica nem água encanada. Por isso, quando

existe alimento, este é cozido em fogueiras preparadas com lenha retirada da mata por eles mesmos.

Depois de alimentá-las, as professoras levam as crianças – cerca de 80 – para uma área externa, onde, conforme o cronograma, deveriam ter um momento de atividade ao ar livre. Nesse momento, elas e os alunos parecem se sentir mais à vontade e confortáveis, sorrindo, cantando, dançando, brincando juntos. São músicas e brincadeiras que, de acordo com as professoras, são comuns naquela região e bem conhecidas pelas crianças.

As professoras relatam que procuram fazer atividades próximas às que as crianças costumam fazer no dia-a-dia quando estão em casa para tentar ajudar na adaptação delas ao contexto escolar, que geralmente não é fácil por haver tantos elementos estranhos ao cotidiano dos alunos. Elas me explicam que este é o momento do dia em que sentem que sabem um pouco mais o que fazer com as crianças, diferentemente do sentimento de insegurança despertado quando estão na sala de aula, quando se sentem deslocadas, pois não possuem, segundo elas, o conhecimento necessário para ensinar as crianças.

As professoras ficam nessa atividade externa com as crianças até o momento do almoço. Olhando o cronograma que tinha sido planejado, percebemos que esse momento deveria durar um tempo menor. Na tabela de horários estava incluso um momento, antes da refeição, que seria realizado na sala de aula e parecia ser, de acordo com as informações constantes no planejamento, um momento de falar sobre “conhecimentos do mundo”. Quando questionadas, elas respondem que costumavam fazer com a pedagoga brasileira algumas atividades para ensinar conteúdos para as crianças, como nomes de objetos da sala de aula, de cores, dos dias da semana, etc.

Em seguida, as professoras colocam novamente as crianças em fila para se dirigirem ao banheiro para lavarem as mãos e fazem o mesmo procedimento do café da manhã, indo depois para o refeitório, onde todas as crianças almoçam, mas revezam em turnos, já que não cabem todas de uma única vez na sala. Para as professoras, o almoço também é um momento de alegria, pois, como contam, o tipo de alimento servido na escola é muito diferente daquele que elas poderiam comer se não estivessem ali.

Enquanto as crianças estavam comendo, era comum que as professoras se aproximassem da pesquisadora para sanarem sua curiosidade sobre a cultura brasileira. O tema principal parecia ser sempre relacionado ao “ser mulher” no Brasil e, por isso, perguntavam a respeito de casamento, trabalho, estudos, filhos. Ao contarmos que o matrimônio no Brasil era

uma escolha do casal e não dos pais dos noivos, elas se interessaram muito em saber mais e perguntarem sobre o preço cobrado do homem, ficando surpresas ao saberem que não há uma transação financeira: “Vocês casam de graça?”, perguntam com alguma indignação. Elas, então, explicam que, em Moçambique, os pais têm muito trabalho para criar uma “boa esposa” e precisam ser recompensados, de modo que não fazia o menor sentido que ela fosse “dada assim”, sem nenhum retorno, como no Brasil.

O fato de a pesquisadora não ser casada e não ter filhos também não passava despercebido, pois queriam entender como isso seria possível e como ela tinha viajado sozinha. Em 2016, segundo dados da Organização Mundial da Saúde, a expectativa de vida de um cidadão moçambicano era de 57 anos, o que significa que a pesquisadora, com seus 29 anos de idade, já estaria vivendo em Moçambique a segunda metade da sua vida. Além disso, dada a cultura de casamentos precoces, naquela região é comum que meninas possam se casar após os doze anos de idade, não sendo raro encontrar mulheres de 18 anos com mais de um filho nos braços. Até mesmo para essas professoras, que já são vistas como “incomuns” por terem completado – ou estarem próximas de completar – o ensino médio, não ter filhos ou não ter se casado soa bastante estranho ou, no mínimo, incompatível com o que podem considerar “ser mulher”.

Quando perguntamos sobre a quantidade de filhos, as professoras explicam que, além de serem fundamentais no cuidado com as demais crianças da família e importantes no trabalho de casa e no cultivo da plantação que alimenta todos, as mulheres precisam ter muitos filhos para garantir que, quando não puderem mais trabalhar, terão suporte e não morrerão sozinhas. Por isso, não é bom que ela tenha apenas filhas mulheres, uma vez que estas costumam ir embora depois do casamento e, dessa maneira, só “servem” até certa idade.

Depois do almoço, as professoras e as crianças pegam esteiras de palha e seguem novamente para a área externa da escola, colocando as esteiras no chão, embaixo das árvores, onde todos então se deitam, sendo este o momento em que as crianças podem dormir e descansar. As professoras contam que fazem isso fora da sala, pois, em casa, dormem ao ar livre para não sofrerem com as altas temperaturas que são comuns nessa época do ano e, por causa destas, elas explicam que muitas campanhas foram feitas para conscientização sobre o uso do mosquiteiro, percebendo que, aos poucos, as famílias estão começando a usá-lo. Em Moçambique, a maior causa de mortalidade são doenças como diarreia, por causa da falta de saneamento básico adequado e de acesso à água potável, e a malária, o que justifica a insistência

de políticas públicas quanto ao uso dos mosquiteiros, aos quais aquelas famílias só têm acesso por terem sido doados por organismos internacionais. De todo modo, esse momento de descanso também faz parte do cronograma elaborado para guiar o cotidiano escolar.

Logo em seguida, as crianças deveriam ter um tempo na sala de aula para trabalharem conhecimentos específicos relativos ao tema daquele bimestre. Segundo as professoras, o planejamento feito pela pedagoga brasileira incluía um assunto a cada dois meses, que poderia ser o meio ambiente, por exemplo. Elas decidem me mostrar, então, já na sala de aula, o que as crianças já sabem. Descrevemos esse momento no quadro 6.

Quadro 6.

As atividades na sala de aula

Seguindo o comando das professoras, as crianças começam a recitar (gritando) alguns conteúdos, como as letras do alfabeto, os números – de 0 a 10 –, os meses do ano e os dias da semana. Algumas crianças não entram no coro e parecem não entender bem o que está acontecendo, já que, nesse momento, as palavras são em português. Essa sequência de repetições é reproduzida diversas vezes. Depois de alguns minutos, as professoras iniciam o coro com as canções, aquelas mesmas cantadas no início do dia e, nesses momentos, vemos novamente aquelas mesmas cenas que descrevíamos anteriormente: as professoras com os olhares perdidos, às vezes encostadas na parede, às vezes olhando para os pés.

Aqueles sentimentos que haviam nomeado como insegurança, deslocamento, confusão, sem saber o que fazer nesses momentos, ganham corpo e aparecem na forma como se colocam frente às crianças.

As crianças nas salas de aula em Moçambique, assim como em Angola, precisam seguir um modelo disciplinar bastante rígido, em que desobedecê-lo é altamente desrespeitoso e passível de punição física, de modo que a violência é muito comum nas escolas moçambicanas, assim como nas escolas angolanas. Nas cenas que observamos, nos pareceu que bater, castigar ou agredir uma criança significa, muitas vezes, se importar com ela, cuidar dela e amá-la. O respeito à autoridade do adulto parece andar, assim, de mãos dadas com o medo da dor física.

Considerando isso, organizamos um momento apenas com as professoras, em que elas puderam falar e serem escutadas, o que nos pareceu muito importante pelos tantos silenciamentos que são normalizados nesse contexto. Elas foram convidadas, então, a discorrer

a respeito de suas infâncias e suas memórias escolares, com todas mencionando professores fundamentais em suas trajetórias.

Para Violeta, uma das professoras do grupo, os professores considerados como “especiais” eram aqueles que “eram carinhosos e se importavam de verdade, mesmo que precisassem bater”. Quando questionadas sobre a relação entre professor e aluno, as professoras dizem entender porque elas passaram por agressões, alegando que os professores delas “queriam o melhor”. Quando um professor bate em uma criança, diz a professora Elsa, ele está “olhando pra ela porque ela é importante pra ele”.

5.2. “Bater para ensinar”: uma repetição sintomática

Os relatos que ouvimos em nossa coleta de dados parecem corroborar outras pesquisas que também foram feitas em Moçambique acerca do tema da violência escolar. Cossa (2015) analisa que essa lógica é reflexo do período colonial, em que a agressão era utilizada como método coercitivo para que as pessoas aceitassem serem escolarizadas, como revela o seguinte depoimento do autor:

No tempo da colonização portuguesa em Moçambique, na pretensão de escolarização dos nativos, que não se identificavam com o sistema educativo direcionado aos interesses de Portugal, pessoas eram perseguidas de casa em casa e levadas à força para escola sob a opressão do cassetete e/ou da palmatória. Na oralidade, nossos avós contam que se escondiam no mato e em cima das árvores para não serem coagidos forçosamente à ida para a escola ou à realização de trabalho forçado. Estas práticas enviesadas pelas políticas coloniais de educação e trabalho forçado produziram, na nossa ótica, efeitos de sentidos que posicionam a educação formal/escolarizada num local a se temer, pois a reguada e a palmatória faziam parte dos instrumentos estimuladores educativos para os nativos. (Ibid., p. 77)

O processo colonizatório parece ter impresso marcas de violência também na lógica escolar moçambicana. A “reguada” e a “palmatória”, que eram parte dos estímulos “educativos” naquela época, não ficaram no passado; ao contrário, tornaram-se parte de uma cena traumática que se repete, geração após geração, como uma produção sintomática que insiste em se manifestar.

A partir de pesquisa etnográfica desenvolvida por cinco meses em Moçambique, Pastore e Barros (2018) coletaram uma série de relatos e descreveram cenas que, de alguma forma, revelam que agressão física se tornou parte do funcionamento das escolas moçambicanas:

A conversa seguiu, e Adelaide afirmou que, na escola, apenas um professor não batia, e ela o considerava um bom professor. Ao ser questionada sobre qual professor ela mais gostava, Adelaide afirmou que era o que ministrava a disciplina de Ciências Naturais, e o que menos gostava era o de Matemática; porém, as duas disciplinas eram dadas pelo mesmo professor. Para Adelaide, isso se dava porque, em Ciências Naturais, por ser sua área de formação, ele conseguia ensinar as crianças, já em Matemática não, fazendo uso da força e de violência em alguns momentos. (PASTORE; BARROS, 2018, p. 160)

A associação entre o uso da força e a ausência de conhecimento também apareceu em nossa coleta de dados. Violeta, uma das professoras que entrevistamos, diz que os professores batem “quando não sabem o que fazer mais com as crianças na sala de aula”. Embora esse tipo de referência tenha sido trazida pelas professoras que entrevistamos, esta não é tão frequente quanto a associação entre bater e ensinar/educar, como no relato que vemos a seguir:

Batia se as crianças.... Minha mãe, uma vez disse assim, que existem professores que às vezes batiam; tinha problema com encarregados.... Por quê? –Porque você tem que bater e saber defender e a criança entender porque que foi castigado... Mesmo um filho que nós temos em casa, você tem que castigar, mas, a saber, porque está a castigar... (COSSA, 2015, p. 91-92)

Além do castigo ter um peso “educativo”, nas falas das professoras ele também está vinculado à ideia de família, ao que se passa entre pais e filhos. A professora Selma, que nos concedeu entrevista, diz algo similar: “Os pais castigam os filhos porque amam. Os professores também fazem isso para ensinar”. Para as crianças, contudo, a ideia de serem castigadas gera o efeito contrário. Por saberem que serão castigadas, elas querem, quando podem, se manterem afastadas do ambiente escolar, principalmente quando compreendem que não sabem algo que imaginam que deveriam saber:

As crianças reclamavam de outros professores: “Estás a ver aquela ali? Essa finge que dá aula. Entra na sala, coloca a pasta na mesa e sai, fica a beber cerveja. Antes era boa professora, agora já não dá mais aulas. Todos sabem! É por isso que preferimos brincar”, disseram as crianças, completando “vir à escola é isso: torcer para o professor não vir, assim podemos brincar muito.

Não sabemos ler direito quando tentamos, nos batem. Por isso brincar anima mais”. (PASTORE; BARROS, 2018, p. 164)

As professoras que entrevistamos relatam terem sido vítimas de violência por parte de seus professores e afirmam que esse tipo de conduta é muito frequente em Moçambique. Como observamos, as agressões são parte dos relatos das crianças também e refletem modos violentos de escolarização que estão em prática desde a invasão portuguesa em território moçambicano. Baloi (2011) analisa esse cenário como um “ciclo vicioso” que se manteve mesmo após a independência do país, em que violência não é só física, mas também psicológica e simbólica, fazendo parte de um sistema de relações que são culturalmente pautadas no autoritarismo. Segundo ele, as crianças se tornarão professores e continuarão reproduzindo a mesma lógica como uma “herança cultural”.

As professoras da Chitaitai entendem que, se elas puderam chegar até ali, isso se deve aos seus professores que, como disse a professora Elsa, “com o jeito tradicional ensinaram”. A tradição é permeada pela marca da agressão como marca de amor do outro. Castigar uma criança é fazer algo pelo bem dela e, nesse sentido, parece restar duas posições a serem ocupadas pelo professor: a de quem ensina e, por isso, inflige dor por meio de uma punição, e a de quem não se sente capaz de ensinar e, assim, se paralisa, fica inerte e silencia.

Nos parece que as professores que encontramos em Dombe se encontravam em uma posição de não saber nem de si mesmas nem de seus alunos ao descreverem seus sentimentos como “insegurança”, “despreparo”, “vergonha” e ao alegarem não saber o que fazer com as crianças em sala de aula, de maneira que optavam, muitas vezes, por não fazer nada.

Essa aparente impossibilidade de investimento no outro passa, antes, por um não investimento em si mesmo e nos aponta para um processo de luto que, desde a colonização, seguida pelas guerras civis e, mais recentemente, com o aprofundamento das misérias geradas pela passagem do ciclone Idai, se tornou quase uma constante na história moçambicana. Nesse sentido, recordamos Sigmund Freud (1915), para quem o luto seria um afeto esperado para um distúrbio psíquico narcísico, enquanto a melancolia seria um estado patológico gerado a partir da permanência desse afeto. O luto, segundo o autor, demandaria um trabalho psíquico através do qual o sujeito poderia simbolizar a perda libidinal sofrida e ao fim desse processo “o ego fica outra vez livre e desinibido” (FREUD [1915] 1996, p. 277).

O que escutamos das professoras moçambicanas poderia se aproximar do descrito por Freud como um estado de luto, já que elas recentemente perderam muitas pessoas queridas por

causa do ciclone. Porém, nos questionamos acerca dessa possibilidade, pois, ao que parece, não se trata de uma situação que se iniciou após os trágicos acontecimentos, muito embora estes possam ter agravado o que já estava anteriormente posto. Enquanto no luto, para Freud (1915), o mundo do sujeito se empobrece, na melancolia, por sua vez, é o próprio eu do sujeito que se esvazia.

No capítulo anterior, ao analisarmos a posição da criança frente aos saberes e à incidência de seu lugar no desejo do Outro nessa mesma posição, apontávamos para a importância desse investimento de desejo que vem do Outro, nesse caso o professor, que funciona como seu representante. Quando aqui, no que tange à posição do professor, nos referimos à melancolia, estamos também de alguma forma apontando igualmente para a questão do desejo.

Le Bouteiller, Maranhão e Mello (2017, p. 37), ao estudar o luto e a melancolia, recorda que o “o objeto perdido da melancolia não é exterior ao sujeito, como no luto normal, não patológico, mas está do lado da instância egóica”. O autor aponta que essa colagem entre eu e objeto faz com que o único destino pulsional possível seja “o furo deixado pela queda dessa eu melancólico” (Ibid., p. 37). Contando com a leitura lacaniana do texto freudiano e com o conceito de objeto, Le Bouteiller, Maranhão e Mello (2017, p. 37-38) lembra que

O sujeito precisa se haver com o vazio, com o furo. Nenhuma ilusão na relação objetual permite fazer barragem ao absurdo da existência. Não podendo fazer consistir o desejo do Outro, o sujeito melancólico é presa da queda, sem dialética possível com o objeto a, dando curso à elaboração de uma fantasia fechada. Estando assim o desejo radicalmente em pane, a demanda não tem oportunidade de eclodir. O objeto cai e arrasta em sua queda o sujeito melancólico para um grande vazio e torna iminente a catástrofe permanente.

É essa relação de indissociabilidade entre sujeito e objeto que marca a melancolia e a diferencia do luto ou de uma depressão neurótica. O que nos interessa dentro do quadro melancólico descrito por Freud é, portanto, a ideia da impossibilidade de investimento de desejo. Se não há desejo, tampouco há a possibilidade de se fazer laço com o outro e, por isso, o estabelecimento da transferência necessária entre professor e aluno é prejudicada.

Queremos, contudo, nos afastar da ideia de patologizar o que observamos em Moçambique. Esse diagnóstico rapidamente se mostraria equivocado, pois o cenário que vemos na escola não é sempre o mesmo em outros espaços da vida cotidiana, o que nos aponta para um tipo de situação mais circunstancial, ligada mais diretamente ao tipo de experiência

vivenciada no ambiente escolar e ao tipo de demanda endereçada ao professor em uma sala de aula.

Se os sintomas são produzidos no interior do laço social, nos parece que há nessa posição “melancólica” adotada pelas professoras algo de uma produção histórica dos discursos que circulam sobre a possibilidade de uma moçambicana assumir um lugar de saber e no saber (suposto), uma herança simbólica e cultural em que são coladas e da qual enfrentam profundas dificuldades para se separar. Essa herança é a presentificação de não-ditos transmitidos de geração a geração, como refletimos nos capítulos anteriores, não-ditos que, séculos atrás, foram ditos e, se não bastasse, escritos em forma de leis – como vimos no Estatuto do Indigenato, que separava os tipos de escolas para brancos colonos e para nativos.

Com a invasão portuguesa, o lugar do moçambicano nativo passou a ser o de subalternidade, obediência ou morte. As escolas não eram para moçambicanos, afinal, naquela lógica não fazia sentido que um nativo viesse a saber algo, conhecer mais, aprender ou refletir. Tudo o que ele precisava fazer era servir ao colono e, se desejasse ser tratado como um ser humano, precisava recorrer ao estatuto de assimilado, ou seja, precisava tentar se aproximar ao máximo da cultura daquele que o oprimia – e, mesmo assim, seria apenas um “assimilado” e não um cidadão com direitos.

A independência moçambicana, assim como a angolana, foi um acordo e não significou a emancipação do povo. As amarras simbólicas permaneceram tão presentes quanto antes. O texto legislativo foi modificado, constituições promulgadas, projetos educacionais progressistas implantados, mas a lógica da colonialidade parece difícil de se romper e o lugar imaginário do moçambicano parece ainda não ser compatível com a ideia da escola como espaço de produção de conhecimento.

Quando crianças, as professoras que conhecemos na Chitaitai também não foram sonhadas em um lugar investido de desejo por seus professores – possivelmente nem seus pais, ou, menos ainda, seus avós também o foram. A escola não era um lugar para todos, pois o sonho de escola era, em sua origem, apenas para alguns, de modo que esse direito, concedido a alguns poucos, cavou um abismo de miséria e injustiça social. Pensando no Brasil e na Argentina, Lajonquière (2019) afirma algo que nos parece ser válido também para Moçambique (ou para Angola):

Quando os sistemas escolares não são mais, ou nunca foram, sonhados pelo sonho de uma escola para todos virem a ser igualmente grandes um dia, então, a demanda escolar não instaura brincadeira alguma para a criança. Assim sendo, o dispositivo escolar perde sua potestade simbólica de interpelar a criança em aluno. As chances diminuem, e as crianças são forçadas a trabalhar em dobro para situar no horizonte um desejo como norte. Ou, em outras palavras, perdem a direção da travessia, pois, se embaralham com um mapa que não possibilita focar o norte no horizonte pedagógico. A dita crise na educação não é um problema de falta de métodos adequados para transmitir os saberes ou gerir a socialização infantil, conforme apregoa o discurso (psico)pedagógico hegemônico na Argentina e no Brasil, mas de justiça. Sem o sonho justo de uma escola para todos, não há escola para ninguém, embora possa haver simulacro escolar para alguns poucos. É em nome de um moderno sonho de justiça que os saberes escolares são suscetíveis de ser transmitidos. É em seu nome que a escola é suscetível de dar chances a uma criança de vir a se dizer no mundo dos homens de outra forma diferente daquela suposta quando chegara à vida. (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 313)

Para o autor, não estamos diante de impasses pedagógicos gerados por um ou outro método de ensino, nem mesmo frente a dificuldades advindas exclusivamente de uma formação – ou ausência dela – para exercer a docência, pois estamos diante de uma questão mais estrutural e que implica o lugar do sujeito no desejo do Outro. No caso moçambicano, não se trata apenas de pensar o lugar do aluno no desejo do seu professor, mas também o lugar que esses professores tiveram no desejo de seus professores e assim sucessivamente. Dito de outra forma, estamos destacando aqui a importância de nos atentarmos para algo estrutural quando pensamos no que leva uma criança a se engajar no trabalho de aprender: que lugar tem esse sujeito no campo simbólico e discursivo dentro dessa cultura?

A criança supõe que o mundo adulto lhe esconde o saber ser grande que falta no real. Assim, tomada na esperança de vir a tê-lo quando grande, não lhe cabe mais que apre(e)nder aquilo que, em doses mais ou menos homeopáticas, a escola coloca à sua disposição. Assim sendo, a criança aprende na escola não por efeito da maturação, nem graças à imitação ou repetição de comportamentos, mas por efeito da sujeição a um desejo que não seja anônimo. Sobre este, ela pretende ‘saber’, mas, como tal coisa é de fato impossível, então a criança acaba se lançando ao ‘conhecimento’ desses outros mundos possíveis que a escola faz existir no horizonte... A questão é, até que ponto a demanda veiculada pelo sistema escolar interpela a criança como um aluno, tanto dotado de inteligência quanto de interesse em apre(e)nder os saberes veiculados, da mesma forma que uma mãe é capaz de se endereçar a seu bebê numa posição tal que instaura as chances da criança engatar no discurso... (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 312-313)

Topar a empreitada do conhecimento demanda como condição uma sujeição a um desejo que não seja anônimo, como afirmou Lacan ([1969] 1986). Nesse sentido, o que se

apresenta em Moçambique e em Angola parece uma encruzilhada, uma vez que o Outro, campo simbólico culturalmente recortado, carrega traços que se assemelham à melancolia, mais especificamente ao seu aspecto de impossibilidade de investimento libidinal, de desejo. O que se produz para o sujeito quando, nessa cena escolar, o desejo não comparece, quando o sonho é impedido?

Se o que faz a criança engatar no discurso tem relação com o olhar endereçado a ela pela mãe, o que faz um aluno se enganchar no trabalho para aprender tem a ver com o tipo de sintoma que pode se produzir na relação transferencial que irá estabelecer com o professor, que é o representante do Outro. Aprender é um ato de resposta a essa convocação que vem do campo do Outro, resposta à pergunta da criança sobre o desejo do adulto, quando esse adulto pode ter para ela um sonho de esperança no futuro que a recoloca nesse jogo do saber inconsciente.

5.3. Utopia: um lugar para a irrupção do novo

Para sair dessa encruzilhada que apresentamos no tópico anterior, estamos defendendo nesta tese uma saída possível: que haja uma utopia, ou, mais especificamente, que, para aprender, é melhor que uma criança possa contar com um lugar na utopia do adulto. Como mencionamos no capítulo anterior, essa utopia, em última instância, não caberia apenas para as crianças, pois seria a utopia para todo um povo. O que poderia uma utopia garantir? Um lugar, quem sabe. Um lugar desde onde sonhar um outro futuro seja possível, onde não esteja tudo decidido e determinado a se repetir eternamente, uma vez que uma utopia tem espaço para dúvidas, para incertezas, para perguntas, para o contraditório. Nesse horizonte que falta é possível um sujeito vir a ser de um jeito próprio. Mas o que pode garantir um lugar em uma utopia? Desejo, talvez.

Para Bloch (2005), a utopia tem uma função na história da humanidade: atravessar momentos de profundo obscurantismo no presente. A utopia, segundo o autor, serviria como uma lente que usamos agora, mas que nos permitiria enxergar mais à frente.

De acordo com Jacoby (2007), por sua vez, teríamos que distinguir ao menos dois tipos de utopias: as projetistas e as iconoclastas. As utopias projetistas são aquelas que determinam o que o futuro deve ser, de modo que os utópicos projetistas se colocam como aqueles que sabem o que é o bem para o outro, sabem o que todos querem, pois têm a solução, as respostas

e podem entregá-las a todos. Já na utopia iconoclasta reside, por sua vez, um não saber, resistindo em representar o futuro, mas, ao suspender uma verdade absoluta sobre o devir, mantém como vital o que é da ordem da esperança:

Para dizer de forma radical, é o pensamento da utopia que, como seu nome enuncia, é um lugar de lugar nenhum, de não-lugar, é a partir da utopia que o pensamento será livre para desenhar uma reforma possível na norma. (LACAN [1968-1969] 2008, p. 268, tradução nossa)

Em seu Seminário 16, de 1968-1969, Lacan afirma que o pensamento utópico aponta para um “não-lugar”. Entendemos que aí há uma diferença entre “não-lugar” ou “lugar nenhum”, como cita Lacan, e “nenhum lugar”, pois o “não-lugar” do qual ele fala parece estar mais próximo da liberdade e das possibilidades do que das impossibilidades que teriam relação com uma ausência de lugar. Esse não-lugar presente no pensamento utópico seria justamente aquele por onde é possível, segundo o autor, desenhar de forma mais livre “uma reforma possível da norma”, o que compreendemos como a possibilidade de uma reinvenção, de um desbastamento das certezas e verdades imaginárias produzidos por uma determinada dinâmica social. Mirar um não-lugar pode dar passagem, então, à criação de algo novo.

Na leitura feita por Souza (2009) sobre a utopia iconoclasta, que é a que nos interessa aqui, esta seria a utopia interpretada como objeto a. Para ele, esse tipo de utopia pode tomar lugar do “objeto causa do desejo que barra o sujeito” (Ibid., p. 400). A aproximação entre o conceito lacaniano de objeto a e a ideia de utopia se dá, assim, da seguinte forma: “O objeto a introduz fissura no discurso e faz frente às estruturas totalizantes. Portanto, objeto a e utopia, apontam para um não-lugar. Não lugar que sustenta uma posição possível para o surgimento de sujeito” (Ibid., p. 401).

A ausência da utopia, para Sousa (2017), poderia ser comparada a um deserto, um cenário que tenta nos “inundar de paralisia e conformismo, anistiando o que temos de mais precioso, ou seja, nosso direito à revolta, nossa potência de desejar” (Ibid., p. 23). De acordo com ele, esse deserto tende ao totalitarismo, como lugares “onde as imagens se apresentam como imperativas, onde os caminhos já estão exaustivamente indicados, repleto de prescrições, regulamentos, onde não há espaço para o inédito, para o fora de lugar, para o desvio, para a deriva” (Ibid., p. 25). Ainda segundo o psicanalista, o deserto como ausência de utopia são “esses espaços onde não conseguimos fundar um lugar em que nos sentimos efetivamente autores, sujeitos, recuperando algum protagonismo em nossa história” (Ibid., p. 26):

Como cruzar por imagens que se impõem? Como recortar esses espaços de certezas e prescrições para fundar um lugar? Fatiar a totalidade em um ato de resistência. Todo ato de resistência supõe uma arte, lembra Didi-Huberman, e aqui a ideia de arte aparece como um dispositivo de ficcionalização, buscando as imagens ainda não disponíveis. É com ela que podemos refundar origens, inverter lógicas de funcionamento, recusar instruções, recuperar uma dimensão da incerteza e da imaginação. Por isso a psicanálise está, ou deveria estar, tão perto da arte, pois a radicalidade do que chamamos de ATO (como corte dessas superfícies contínuas) está sempre em pauta, nos ajudando a recuperar a dimensão da incerteza e da imaginação. Lacan, como todos sabem, abre seu seminário do Ato analítico aproximando o ato analítico do ato poético. (SOUSA, 2017, p. 26)

O autor se pergunta a respeito da maneira que esse deserto de ausência de utopias poderia ser atravessado, questionamento que tem relação com a possibilidade de fundar um lugar pela via de um fatiamento das certezas, das totalidades, das prescrições. Segundo o psicanalista, este seria um ato de resistência próximo ao que seria o ato poético. Tratar-se-ia de dar condições, portanto, à emergência da dúvida, do que ainda não está dito, da equivocidade.

Para Sousa (2017, p. 29), a questão é “saber como é possível injetar potências utópicas na desesperança”, ao que o próprio autor responde que “o caminho não é simples, mas, certamente, a única saída é poder narrar e testemunhar ao mundo esse afeto. Em outras palavras, verter em linguagem o que experienciamos”.

A impossibilidade de transformar experiências em palavras a partir de um lugar próprio e desde onde se possa engendrar sua história implicaria o sujeito em um esquecimento, em uma produção do apagamento do passado, das memórias. Por isso, para Sousa (2017), é preciso desconfiar dos que elegem o esquecimento como solução dos problemas sociais e demandam do povo: “esqueçam, isso já passou”. Esse tipo de consigna seria, tomando os ensinamentos psicanalíticos, causa do efeito contrário, pois aquilo que não pode ser dito e simbolizado retorna e não cessa de se repetir.

Vimos tanto em Angola quanto em Moçambique traços da “desertificação” causada pela dificuldade em sustentar utopias – o que não significa que, em determinados momentos históricos, elas não tivessem existido; ao contrário, existiram e foram motores do desejo do povo por rupturas na lógica colonial, por exemplo.

Ao defendermos que um caminho para as crianças que não se engatam no convite escolar é que elas tenham para si um lugar nas utopias adultas, estamos afirmando que é preciso desinvestir a tragédia imediata do presente e os destroços de um passado que cercam adultos e

crianças e apostar que as memórias que o povo carrega hoje não são as únicas memórias possíveis de se carregar também no futuro. É poder pensar que atravessar o presente tem a ver com a maneira como olhamos para o que ainda não aconteceu e, ao mesmo tempo, é também estar em um lugar de poder testemunhar o passado e ser escutado, como afirmamos ao tratarmos anteriormente da ética da escuta.

Nesse movimento, é preciso retirar do Outro um excesso de consistência que esmaga o sujeito, que o categoriza, segrega, silencia, pois é no furo da narrativa que um sujeito pode se engancha para contar sua história e ser parte da linha de transmissão de sua cultura. Olhar dessa forma utópica para o que ainda está por vir é, de certa forma, investir em uma esperança de transformação, igualdade, soberania e justiça social. É dizer, em outras palavras: “seja realista, exija o impossível” (figura 34).

Figura 34 - Grafite em muro parisiense, com a frase do surrealista André Breton, que se tornou lema dos estudantes franceses durante os levantes ocorridos em maio de 1968.

Fonte: <<https://savoirs.rfi.fr/ar/comprendre-enrichir/histoire/les-slogans-de-mai-68-limagination-au-pouvoir>>

6. DOS SILÊNCIOS NÃO DITOS AOS DIZERES QUE SE ESCUTA: DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS

Figura 35 - Celebração de entrega dos certificados aos professores da Chitaitai, em Moçambique

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.
(BARROS, 2000, p. 55)

Neste capítulo, pretendemos apontar uma direção para quem, como nós, buscou trabalhar na superação dos impasses com os quais nos deparamos durante nossa coleta de dados tanto em Angola quanto em Moçambique no que tange ao percurso das crianças para assumir uma posição desde a qual possam aprender e ao percurso dos professores para assumir uma posição desde a qual possam ensinar.

Faremos isso a partir da análise de três cenas de deslocamentos de posições subjetivas e oriundas de uma estratégia orientada pela teoria psicanalítica, que incluiu uma posição radical de escuta.

Essa direção é ética e política e foi formulada a partir dos resultados de nossa pesquisa, empreendida desde um lugar de uma psicanalista que, durante cinco anos, pôde escutar alunos e professores angolanos e moçambicanos nas mais diversas situações. Teoricamente, ela se embasa nos pressupostos detalhados nos três primeiros capítulos deste trabalho. Recordemo-nos deles:

- a. O sujeito do inconsciente se constitui em sua relação com o Outro. Ele, por sua vez, está marcado pelo espaço e tempo histórico, o que faz com que o sujeito carregue, no mais íntimo de si, atravessamentos sociopolíticos do discurso que o enreda, em uma relação moebiana de extimidade;
 - b. Os lugares imaginários e simbólicos ocupados pelos sujeitos no laço social não possuem a mesma legitimidade no que concerne ao que pode ser ou não reconhecido pelo Outro em determinados modos desiguais de organização da sociedade. Isso acarreta que, a depender do lugar ocupado pelo sujeito e do discurso produzido histórica e sociopoliticamente acerca dele, seu dizer será mais ou menos reconhecido pelo Outro;
 - c. A relação transferencial entre sujeito e outro – representante do Outro – tem sua existência condicionada à possibilidade de que esse outro possa exercer a função de sujeito suposto saber. Essa relação pode ser estabelecida entre professor e aluno, desde que a referida função possa ser exercida pelo professor. Ao mesmo tempo, é preciso que esse outro recuse ocupar esse lugar e possibilite, com esse ato, o enganchamento do sujeito em um trabalho – como aprender a escrever. Entretanto, situações nas quais o discurso produzido histórica e sociopoliticamente desinveste o lugar do professor e, por isso, fratura a possibilidade de um aluno supor saber ao professor, terão, como efeito, um comprometimento dessa relação de transferência de trabalho;
-

- d. A relação que alguém (criança/aluno ou adulto/professor) poderá estabelecer com o conhecimento e o aprender/ensinar tem a ver com sua posição inconsciente enquanto sujeito face ao desejo do Outro. Quando o sujeito permanece capturado na posição de objeto do desejo do Outro, atravessando, por exemplo, impasses para operar uma separação em relação a esse lugar, produções sintomáticas relativas ao impasse psíquico acabam por emergir na sua relação com o conhecimento;
- e. Um sintoma pode ser produzido a partir de não-ditos, do que em determinada cultura foi silenciado e não passou por qualquer processo de simbolização individual ou coletivo. Que um sujeito esteja capturado na posição de objeto do desejo do Outro, produzindo certos sintomas repetidamente, pode dizer respeito aos referidos silenciamentos. Não-ditos ou silenciamentos podem também ser produzidos socialmente por estratégias discursivas e políticas que culminam no ensurdecimento de dizeres que advêm de lugares simbólicos e imaginários deslegitimados em uma determinada cultura e organização social – mas não só. Nesse sentido, uma ruptura dessa lógica de reproduções sintomáticas geradas a partir de não-ditos pode ser produzida a partir de uma estratégia ético-política orientada pela teoria psicanalítica e que inclua uma posição radical de escuta, desde a qual seja possível criar condições de dizer, de ouvir, de reinvestir narcisicamente, de supor saber e de operar, via transferência, um trabalho de deslocamento de certa posição subjetiva na qual o sujeito encontrava-se fixado, gerando efeitos no ambiente escolar para professores e alunos em suas relações com o conhecimento e o aprendizado.

A partir dos apontamentos anteriormente expostos e visando cumprir aos objetivos por nós propostos, dividiremos esse capítulo em três tópicos. O primeiro deles relatará o testemunho da própria pesquisadora, cujo deslocamento no modo de olhar provocou efeitos que resultaram no desenho desta tese, incidindo também nas duas situações seguintes. O segundo tópico irá narrar o deslocamento territorial e subjetivo de uma aluna angolana e, por fim, no terceiro tópico, iremos contar o nosso percurso de trabalho iniciado junto aos professores moçambicanos.

6.1. Deslocamentos subjetivos e na escrita: um testemunho

Por trás desta pesquisa tem uma série de deslocamentos. Deslocamentos territoriais, sim, porque foram muitas as viagens necessárias não só para a coleta de dados em Angola e Moçambique, mas também para a cotutela na França. Foram anos onde minha casa coube em uma mala vermelha de rodinhas.

Além desses, outros tantos deslocamentos foram importantes e necessários na construção deste texto. Quando iniciei a pesquisa que resultou nesta tese, o projeto que previa cumprir era bastante diferente do que ele se tornou no percurso. Meu olhar para o que estava em minha frente era diferente. Atravessada como fiquei com tudo o que vi e ouvi quando pisei pela primeira vez em solo africano, passei a levantar todas as possibilidades de explicação e sabia que a realidade me apresentava questões tão profundas e complexas que talvez uma teoria não fosse o suficiente para analisar. Porém, naquele momento, na minha cabeça, era como se ainda fosse possível compreender e explicar tudo. Era como se a teoria ainda estivesse em um lugar não furado, com a ilusão do saber completo.

Com caderno, caneta, gravador, filmadora, máquina fotográfica, o processo de coleta de dados foi intenso e o volume de material coletado foi enorme. Eu queria capturar tudo o que meus olhos viam e o que meus ouvidos escutavam, mas a cada volta para casa eu me deparava com a frustração. Noites e madrugadas revirando papéis, ouvindo áudios, transcrevendo imagens, pois eu queria apontar o problema com o dedo, determinar a causa e ler o fenômeno com as lentes da minha teoria pronta, como se fosse um jogo de encaixe. Quanta angústia! Faltavam peças, sobravam peças, tinham peças de jogos diferentes, encaixes estranhos.

Para a pesquisadora que tinha acabado de defender o seu mestrado, parecia haver ainda um longo caminho de aprendizado pela frente. Fui levantando hipóteses, escrevendo e, depois, descartando tudo o que tinha escrito. Foram muitas teses escritas e abandonadas antes dessa.

Seria uma questão histórica? E aí me enveredei pelos pormenores históricos, as contradições ideológicas, as não-linearidades da narrativa, mas só isso não bastava. Seria uma questão socioeconômica? E aí me enveredei pelas estatísticas, pelos censos, pelas taxas, pela demografia, pelos relatórios das organizações internacionais, mas também não era o suficiente. Seria uma questão cultural? E aí fui pela antropologia, pelos estudos da oralidade, da cultura acústica, dos pesquisadores africanos, mas também não era só isso. Seria uma questão linguística? E aí vieram os estudos das políticas linguísticas, das línguas nacionais, dos sistemas

bilíngues, da diglossia, do multilinguismo, do ensino da língua materna e da segunda língua. Seria uma questão pedagógica? E aí fui estudar os métodos, retomei meus textos sobre as psicologias do desenvolvimento, os estudos de aprendizagem. Seria uma questão política? E aí mergulhei nas análises conjunturais da África contemporânea, dos dilemas partidários, dos projetos ideológicos, dos contornos do regime vigente, das decisões tomadas pelo povo e seus governantes, das tentativas, dos êxitos e fracassos. Seria, então, uma questão subjetiva, psíquica? E aí os textos freudianos e lacanianos se tornaram companheiros como nunca. No fim, qual era então a questão? Qual era a pergunta de pesquisa? O que eu queria mesmo saber? Qual era a minha pergunta?

Depois de um caminho que poderia ter sido tudo, menos linear, eu abandonei todos os pressupostos teóricos. Estava cansada, angustiada e nada mais fazia sentido para mim. Eu tinha muito mais perguntas do que no começo e estava bem mais perdida do que quando decidi fazer esta pesquisa. Afinal, esse trajeto era para responder ou para confundir? Pra nos dar certezas ou dúvidas? Daquela ideia de que tudo explicava tudo, me vi no extremo oposto: nada quer dizer mais nada. Me vi desprotegida, atirada, sem qualquer defesa diante da realidade da vida.

Foi então que, sem tentar explicar, sem tentar entender e sem pensar que no fim eu precisava ter uma tese para defender, eu mergulhei em África e pedi para ser ensinada. Ali, eu já não sabia de mais nada, mas sabia que precisava aprender e isso eu queria muito – e saber disso naquele momento já parecia mais que suficiente. Assim, eu comecei a ouvir. Me coloquei de fato na posição de quem poderia escutar o que era dito e... Tinham tantas coisas sendo faladas! Como é que eu não tinha percebido antes se tudo esteve sempre ali?

O problema é que não estava sempre ali porque eu nunca estive ali, porque meu olhar estava cego, meus ouvidos estavam surdos, abarrotados de tantas explicações, de tantas respostas, de tantos cânones acadêmicos para seguir. Me perdi das minhas perguntas, das minhas certezas, do que eu sabia, para só depois começar a encontrar alguma coisa.

Existe uma ilusão sobre o modo de se fazer pesquisa e de se escrever uma tese. De maneira geral, as pessoas tentam, com seus esforços, se encaixar, mesmo que muito vá escapando pelo caminho. O que aconteceu comigo foi que, em um determinado momento – e esse momento só foi possível porque, como pesquisadora, fui escutada por meus orientadores e, como analisanda, fui escutada por minha analista –, deixei de tentar encaixar as peças e parei para prestar atenção naquilo mesmo que não se encaixava. Me deixei surpreender, engasgar,

assustar. Me inquietei e me angustiei com o impossível estrutural dessa missão que eu tinha me dado nesses quatro anos de trabalho.

Embora estivesse paralisada por um tempo diante da angústia do impossível, via transferência de trabalho eu pude me colocar a escrever. Diante daquilo que não era possível nomear, eu fui dizendo – e escrevendo – o meu trabalho, sustentando minhas perguntas, contornando o que eu não sabia – e já não tinha mais pretensões de saber. A escrita foi para mim, neste percurso, também um enlace possível, uma forma de dizer os tantos inomináveis desse encontro com a realidade africana, que me impactou profundamente e mudou decididamente meus passos na vida, meu olhar para o mundo, o meu lugar.

Além de questionar as chamadas realidades, compreendi a necessidade de questionar as teorias que os que se colocaram a trabalhar e escrever antes de mim já construíram para interpretar o real. Busquei construir meu lugar de autora a partir dos furos que essa empreitada permitiu localizar e compreendi que, neles, há uma margem para vinculação, há um espaço onde é possível se enganchar e se fazer um no trilhamento da transmissão de um ensino. Nesse sentido, precisei me afastar muito da reprodução dos jargões da Psicanálise para reencontrá-la no movimento de fazer ruir o já-dito, abrindo possibilidade para o novo.

É importante deixar que o novo estremeça os alicerces conhecidos, que a realidade coloque a teoria em constante estado de tensão. Que possamos abdicar, assim, da pretensão arrogante de que a análise correta existe e de que ela é única e nossa. Que possamos nos deixar banhar pelo mar da contradição e das ambiguidades, pois o que leva o nosso trabalho como pesquisadores, educadores e/ou psicanalistas adiante não são as respostas que damos – elas mudam o tempo todo, aliás! –, mas as perguntas que conseguimos nos fazer. Se perguntar exige coragem, assim como é preciso coragem para apostar, em tempos de desmontes concretos e simbólicos, que a educação pode continuar sendo essa via de transformação.

Vivemos um tempo em que é urgente e necessário não nos afundarmos no bombardeio de ilusões, nas mitologias salvadoras, nas histerias coletivas. É preciso que nos mantenhamos atentos, sensíveis e vigilantes e que não percamos a nossa capacidade de nos indignar. Em momentos como o nosso, nada pode ser indício de maior sanidade do que a própria angústia. Assim como é necessário o movimento retroativo da avaliação e da crítica, da tomada de responsabilidade pelo que foi construído, colocar em sua dimensão dialética mesma os avanços e retrocessos é de caráter emergencial para que possamos olhar para o futuro e não sucumbir

aos apelos imediatistas. Talvez nunca tenha feito tanto sentido, para minha geração, a importância vital de aprender a sonhar, de ter utopias que nos ajudem a seguir caminhando.

É por fazer essa aposta e continuar renovando esse sonho todos os dias que escolhi terminar esse capítulo com essas palavras que falam não apenas do percurso dessa investigação, mas principalmente do percurso da pesquisadora, de um lugar próprio construído em parcerias desde onde posso falar de mim e deste trabalho, cujos efeitos estão aqui testemunhados.

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo, tudo
Tudo o que fizemos
Nós ainda somos
Os mesmos e vivemos
Ainda somos
Os mesmos e vivemos
Como os nossos pais

(“Como nossos pais”, de Belchior, no álbum *Alucinação*, de 1976)

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer

(“Velha roupa colorida”, de Belchior, no álbum *Alucinação*, de 1976)

6.2. Mudanças de casa e de vida: deslocamentos do impossível ao sonho

Teca tem 13 anos. Nasceu no bairro dos pescadores, no município de Cacuaco, região periférica da grande Luanda. Pude conhecê-la quando cheguei em Calulo, em maio de 2019, e fui apresentada às novas internas³² da missão católica que lá estavam. Logo em seguida, Teca bate na porta do alojamento onde eu estava me hospedando e pergunta se podia conversar comigo. Eu disse que sim e ela se sentou, me contando que às vezes sentia uma tristeza muito grande. Peço, então, que ela me conte sua história, de onde veio, sua família, sua infância.

³² A Missão Católica Salesiana mantém o funcionamento da escola e, ao mesmo tempo, se responsabiliza por um internato em tempo integral apenas para moças. Nesse internato, meninas de 8 a 21 anos, vindas dos mais variados lugares de Angola – comumente das regiões mais vulneráveis –, podem passar todo o período escolar, contando com alimentação, material escolar e moradia própria.

Ela me diz que tem quatro irmãos e que a mãe está grávida do quinto filho. A mãe limpa a casa de outras pessoas, às vezes “zungava”³³ ou mesmo lava roupas para ganhar algum dinheiro. O pai é pescador, mas nunca colabora financeiramente com as despesas da casa. Segundo Teca, ele tem outra esposa³⁴ e sempre gasta o dinheiro que ganha com bebidas. A casa de Teca não tem condições mínimas de estrutura, pois é feita de barro e a família dorme no chão. Não há camas, não há colchão, nem geladeira ou mesmo banheiro. Ela chora muito ao me dizer que a sua vida é muito difícil e que ela e sua família passavam fome muitas vezes.

Teca e os irmãos nunca tiveram documentos de identificação, o chamado “bilhete de identidade” em português angolano, de maneira que ela não sabe ao certo o dia do seu nascimento e conta que desconhecia o que era “fazer aniversário”. Ela diz que não sabe nem falar direito, muito menos ler ou escrever, e só vivia perambulando na rua. Teca conta que, um certo dia, a mãe pediu que ela ficasse em casa e limpasse tudo. Ela desobedeceu e foi andar “à toa” e, enquanto isso, ladrões se aproveitaram da situação, entraram na sua casa e roubaram o botijão de gás da família. Ela chorou muito, se sentiu culpada e ficou com medo de contar o ocorrido para a mãe.

Nesse dia a mãe tinha conseguido lavar roupas para uma família e, por isso, quando chegou em casa à noite, trazia um frango. A mãe começou a cortar o frango e preparar tudo para que a família pudesse comer naquele dia, mas quando foi colocar o alimento no fogão notou que o gás não estava lá. Perguntou a Teca o que havia ocorrido e a menina lhe explicou. Teca disse que daí em diante passaram a cozinhar com o carvão – quando podiam comprar – ou com lenha. Porém, como o processo de cozimento era mais lento e muitas vezes a fome era muito grande, acabavam por comer o alimento ainda cru.

Como logo depois desse episódio Teca ficou doente, ela acabou associando a sua doença ao fato de ter ingerido alimentos que não estavam cozidos propriamente. Ela explica que teve malária e achou que ia morrer, ficando tão “fininha” que pensava que iria desaparecer. Para Teca, o período que passou muito doente teve uma grande importância na sua vida, pois ela percebeu que sua vida era importante para a pessoa que ela tanto ama: sua mãe. Ela diz que só conseguiu sair viva desse momento porque sua mãe não desistiu dela.

³³ Zunga é o comércio de ambulantes informais nas ruas em Angola. A zungueira se tornou uma personagem tradicional do país, mulheres que, normalmente, andam com seus produtos na cabeça e oferecem aos possíveis compradores.

³⁴ A poligamia é bastante comum em diversas regiões de Angola, especialmente nas zonas menos urbanizadas.

Ela conta que a mãe estava muito atribulada, tentando não deixar a família morrer de fome e, por isso, quase nunca estava em casa, de modo que Teca se sentia distante da mãe, chegando a pensar que sua vida não tinha valor e que o fato de estar ali só gerava ainda mais problemas para a mãe. Porém, ao ver o empenho da mãe em cuidar dela, em não abandoná-la nem deixá-la morrer, ela percebeu que sua vida tinha importância e isso mudou o seu olhar para tudo.

Teca pensa, então, que foi salva pela mãe e atribui a sua melhora a ela, que insistiu em sua vida, o que gerou, para a menina, uma dívida. Ela fala que a mãe precisou, muitas vezes, trocar o dinheiro da comida da família para comprar no hospital os remédios que Teca precisava, dinheiro que, na visão dela, poderia ter servido para comprar um novo botijão de gás para a família. Ela, além de ter permitido que roubassem o botijão, ainda tinha ficado doente e desperdiçado o pouco dinheiro que conseguiram. Como pagar pelo que recebeu? Como recompensar o amor da mãe? O que fazer agora com a vida que pulsa?

Quando Teca se recuperou e voltou para casa, ela começou a se sentir diferente. Já não sentia desejo de “andar à toa” pelas ruas. A menina conta, então, que foi nessa época que passou a perguntar para as crianças que andavam na rua de “pastas nas costas e cadernos” para onde elas iam. Ela fala que foi aí que começou a se interessar por “esse mundo” e passou a querer estudar, ir à escola e aprender a ler como as outras crianças.

Um dia, após ter obtido autorização dos pais, Teca foi até a escola munida da antiga “pasta” da mãe, relíquia da época em que ela estudava, mas “Me enxotaram de lá”, lamentou. Descobriu nesse momento que as crianças precisavam de documentos para se registrarem na escola e foi-lhe comunicado, ainda, a necessidade de pagar a taxa de matrícula. Teca não tinha o “bilhete de identidade” nem os recursos financeiros para pagar a taxa, mas tinha outra coisa, inédita em sua história de vida: o desejo de permanecer viva e de fazer algo diferente.

A aventura acabou dando bons resultados. Para além de sua mãe, outra pessoa a notou e apostou nela: Flora, uma freira missionária. Ao deparar-se com o fracasso inicial de Teca, Flora foi até sua casa. Mobilizada pela situação da família e comovida com o que avaliou ser o desejo verdadeiro de Teca – começar a estudar –, a freira decidiu tomar para si a missão de sonhar uma utopia para essa criança. Convidou-a, então, para participar de uma “explicação”³⁵ que acontecia no bairro dos pescadores, organizada pela missão. Teca começou a frequentar

³⁵ A explicação é semelhante a uma aula de reforço que acontece fora do horário regular da escola.

esse espaço e diz que pela primeira vez escutou frases como “boa tarde” e “seja bem-vinda” e que foi até perguntar para as próprias freiras o que essas palavras queriam dizer.

Depois de um tempo, Teca foi convidada por Flora para morar em Calulo. Essa freira estava sendo realocada para a missão de Calulo e viu nessa situação uma forma de ajudar Teca, oferecendo-lhe uma oportunidade de ser interna na casa das missionárias e, ao mesmo tempo, estudar na escola da própria missão. Foi a insistência dessa missionária que acabou convencendo os pais de Teca que estudar poderia ser bom para a menina. É a freira que se responsabiliza, então, pela burocracia para a retirada dos documentos de Teca e, com autorização dos pais, ela vai morar e estudar em Calulo.

Quando pergunto para Flora o que a teria motivado, ela me responde que havia visto Teca perambulando pelas ruas e que já tinha ido, no meio da madrugada, buscá-la em uma região conhecida por ser um local de prostituição. Para a missionária, Teca estava pedindo ajuda e ela entendeu que era uma emergência, que precisaria fazer algo mais radical e de forma rápida, pois, segundo ela, se esperassem mais uma semana, “Teca poderia já não estar mais aqui”. Para a irmã, foi uma intervenção no sentido de tentar dar uma chance de viver para a menina, já que ela estava “indo para um caminho do qual poderia sair sem vida”.

Tanto Teca quanto a missionária falam que tiveram uma adaptação difícil em Calulo, pois na comuna de Calulo tudo era muito diferente daquela realidade que Teca conhecia na Vila dos Pescadores. Ela conheceu coisas e sensações que não sabia que existiam, como luz elétrica, banheiro com chuveiro e vaso sanitário, cama com colchão, água na torneira, alimentos, televisão. As irmãs missionárias me contam que chegaram a temer o impacto de tantas mudanças, já que Teca, nas primeiras férias que passou em sua casa, acabou tentando suicídio. Aos poucos, com presença e afeto, Teca foi se sentindo mais confortável ao circular pelo novo ambiente.

A própria Flora percebeu que, além do suporte que estava dando a Teca, era importante também que ela pudesse ter outras pessoas com quem falar. Tentar tirar a própria vida, para a sensível escuta da missionária, poderia ter relação com os tantos silêncios e não-ditos que Teca estava acumulando desde que saiu de casa. Em Calulo, poderia ter tudo, mas não tinha quase ninguém, pois não conhecia as pessoas, ainda não tinha relações de confiança e amizade, não se abria, não falava. Assim, ela ficou muito introspectiva e acabou, nas palavras da própria feira, “guardando muito peso dentro de si mesma, sem dividir com quase ninguém”.

As mudanças foram muitas em um curto período de tempo e afetaram de forma profunda o modo de vida de Teca. Poder falar sobre isso e ser escutada em suas angústias e suas questões em relação à antiga casa, aos pais, às suas saudades, à escola nova, às dificuldades com as aulas, além de todas as novidades sobre adentrar um universo nunca antes vivenciado, parecia fundamental.

Flora, a missionária que acolheu Teca, pode escutá-la suficientemente em seus silêncios e sinais, vendo na menina o futuro que ela poderia ter e os sonhos que poderiam ser realizados. Ela não viu apenas – como tantos outros que cruzaram a vida de Teca – uma menina imersa na miséria, analfabeta, que não poderia ter uma chance de fazer qualquer coisa diferente do que supostamente ela estava destinada a fazer e a ser na vida. Flora ousou olhar para Teca e não para todos os discursos que pretendiam fixá-la em um determinado lugar imaginário. A escuta sensível de Flora e a relação de transferência estabelecida com Teca possibilitaram que a menina passasse a desejar também um outro caminho para si mesma, diferente daquele que vinha trilhando até ali.

Teca se mudou para Calulo no começo de 2018 e, quando a conheci, já em seu segundo ano escolar em Calulo, suas preocupações já não eram tanto o ambiente, mas o desejo de aprender a ler e a escrever. Ela me diz que, no primeiro ano, tudo foi muito complicado, mas finalmente encontrou um professor na escola que estava se empenhando para ensiná-la: “eu queria muito aprender e esse professor queria me ensinar”. Teca conta que se esforça nos estudos e faz sua parte; porém, muitas vezes se sente envergonhada, pois é mais velha do que a maior parte de seus colegas.

Teca relata que às vezes tem saudades de sua casa e, quando isso acontece, ela gosta de cantar. Pergunto se tem alguma música específica e ela fala de uma música religiosa cantada em kimbundu que, quando canta, acaba chorando muito, mas que isso é bom, uma vez que faz com que ela se sinta mais aliviada. Ela diz que se emociona porque é uma música que fala sobre “ser escutado” e que ela nunca se sentiu realmente ouvida até ter encontrado Flora. Para Teca, Flora fez grande diferença em sua vida porque a escutou. Parece que a escuta sensível de Flora deu a Teca um lugar que ela pensava que não tinha: um lugar de vida, que ainda estava tentando entender.

Teca parece estar confusa com seus sentimentos de saudades de casa, pois, para ela, há coisas boas e ruins em suas lembranças da cidade natal. Ela conta que gosta muito da praia, que sente falta do mar e que prefere a vida de aldeia, onde as pessoas podem ir para a lavra, plantar

e colher o que vão comer quando estão com fome. “A vida na cidade é melhor, mas também é mais difícil”, me explica.

Teca conta que, depois que se mudou para Calulo e começou a aprender a escrever, passou a querer ser engenheira, um sonho recente, já que não pensava sobre isso antes: “Não pensava nisso de futuro”. Eu pergunto a ela o que ela quer construir e ela me diz que não quer construir, pois quer ser engenheira para ir para o mar por ter visto em uma reportagem da televisão que há engenheiros que vão descobrir petróleo no oceano, chegando a me questionar sobre isso ser verídico. Eu digo a ela que sim, que existe esse curso e que se ela estudar e escolher fazer essa graduação poderá se formar e ser uma engenheira que trabalha no mar. Ela me agradece e diz que foi muito bom falar comigo, que agora tinha certeza do que poderia fazer ali em Calulo: estudar e seguir esse sonho. “Vou ser engenheira do mar”. Ela se despede, me abraça e vai embora, dizendo que estava com a “cabeça mais leve”: “Tão leve que não sinto nem as minhas tranças”.

Transformar as saudades do mar em uma profissão, a dívida com a mãe em uma aposta na vida, o reconhecimento e o voto de confiança de uma missionária em empenho para superar a vergonha e aprender a escrever. São muitas mudanças e muitos deslocamentos na vida de uma menina adolescente que está começando a ver o mundo com olhos de quem pode sonhar.

6.3. Depois de não restar nada, sobra tudo para reinventar: do não saber ao ensinar

Depois da primeira viagem para Moçambique, onde pude observar e acompanhar o cotidiano da escola por uma semana, planejamos um retorno onde pudéssemos pensar conjuntamente em intervenções que ajudassem os professores nos dilemas que estavam postos. Assim que cheguei no Centro Infantil Chitaitai, nessa segunda viagem, em agosto de 2019, percebi que estavam trabalhando na horta do terreno atrás do refeitório. Esse fato merece destaque, pois um dos grandes problemas da região, após a passagem do ciclone Idai, era a dificuldade em voltar a plantar. A camada de barro que ficou depois que a água baixou era muito alta e, para tornar o solo fértil novamente, era necessário um grande trabalho. Quando me aproximo, Seu Domingos, responsável pela horta, me mostra alegremente tudo o que já começou a nascer. Ele se lembra de como tudo ali estava devastado e me diz: “Pensar que aqui não tinha restado nada e que agora, depois de todos esses meses trabalhando, começou a nascer

tudo o que plantamos, é muita felicidade!”. Seu Domingos me conta que a horta onde estão trabalhando agora será muito maior e mais variada do que a que tinham antes do ciclone.

Me reúno logo em seguida com os dez professores da Chitaitai, cujo corpo docente cresceu desde a minha primeira visita, uma vez que, com o tempo, as famílias estão conseguindo retomar suas rotinas e as crianças estão voltando para a escola, de modo que novas turmas foram abertas e novos professores foram contratados. Caminhando até o espaço onde faríamos nosso encontro, passamos por paisagens onde as marcas da devastação ainda estavam bastante presentes. Alguns professores me apontam o horizonte e dizem com notável tristeza: “Olha, não restou nada”. Percebendo o silêncio e o mal-estar nesse momento, me lembro de Seu Domingos e me ocorre dizer: “Bom, acho que então sobra tudo para ser reinventado”. Entre olhares confusos e questionadores e risadas, seguimos a caminhada.

Conversamos nesse primeiro dia e os professores puderam externar suas dificuldades e angústias. Como já me conheciam, percebo que se sentem mais confortáveis em compartilhar aspectos dos desafios diários que anteriormente não tinham falado. Nesse sentido, eles compartilham lembranças dolorosas de infância e ligadas às agressões físicas sofridas na escola e dos momentos difíceis que passaram durante o ciclone. Além disso, dizem que gostariam que a escola fosse um lugar de alegria para aquela comunidade que já tinha sofrido tanto e onde pudesse se sentir bem, além de falarem sobre o desejo de que poder fazer algo diferente com as crianças em relação ao que foi a experiência deles com seus professores.

Quando questionados sobre as principais dificuldades eles são unânimes em dizer: não sabemos o que fazer com essas crianças. Falam, então, do sentimento de insegurança, medo, confusão, despreparo, pois são jovens que acabaram de concluir ou estão concluindo o ensino médio. A maior parte deles está contente por ter essa oportunidade de emprego em uma região onde a sobrevivência vem, na maior parte das vezes, por meio da agricultura familiar, pois outras funções ou trabalhos são raros.

Na insegurança de não saber o que fazer, ou acabam por não fazer nada, ou reproduzem aquilo que se lembram de suas experiências escolares. Em uma ou outra situação as crianças parecem ficar de “escanteio” e, algumas delas, saem da sala e ficam pelos corredores. Essa, segundo os professores, é uma outra grande dificuldade: como manter as crianças na sala de aula nessas circunstâncias? Em nossas discussões, os próprios professores parecem construir a relação entre as duas cenas apresentadas: será difícil que uma criança se interesse por ficar na sala quando o professor não consegue proporcionar alguma coisa que capte sua atenção. Assim,

a partir do próprio espaço de diálogos criado, os professores imaginam que, se algo mudasse em suas formas de lidar com as crianças, seus alunos também passariam a reagir de maneiras diferentes.

Começamos a pensar, então, de que formas eles poderiam se sentir mais apropriados do espaço da escola e de suas funções e menos inseguros. Eles contam que, embora tenham um planejamento, este foi criado por outra pessoa e o processo de colocá-lo em prática foi interrompido pelo ciclone. Sendo assim, às vezes tentam voltar ao cronograma, mas percebem que não funciona e, conseqüentemente, não conseguem seguir os horários que estão estipulados no primeiro planejamento, pois não possuem relógio e não sabem olhar as horas no relógio de ponteiro que tem na escola. Os professores falam que nunca contaram isso para ninguém e, em razão disso, nunca pensaram em soluções. Apenas uma das pessoas da equipe, que trabalha na secretaria e vai para sala de aula na ausência de algum professor, consegue ler a hora no relógio de ponteiros, de maneira que decidimos que ela seria responsável por avisar os professores a respeito de cada mudança de tempo das atividades.

Eu sugiro que, para além de passarem a ser informados a respeito do horário pela colega, eles mesmos pudessem se debruçar sobre o planejamento e pensarem, pela experiência que já têm com as crianças, o que, de fato, poderia dar certo e o que poderiam modificar. Desse modo, estabelecemos que, juntos e naquela semana, nos dedicaríamos a montar uma rotina que realmente pudesse responder às necessidades deles e, na semana seguinte, faríamos um ensaio prático de tudo o que planejássemos.

Durante o trabalho para estabelecer o que eles chamaram de “nova rotina da escola” questões diversas apareceram. Percebemos que a rotina que eles estavam tentando seguir tinha inconsistências, pois não tinha sido elaborada por eles e, por isso, era “surda” em muitos pontos. Eles a reproduziam – uma vez que a obedeciam – e não faziam diferente porque não achavam que tinham qualquer saber sobre o que deveria ser a rotina dos alunos na escola. Ao reproduzir, o faziam com os equívocos que sabiam que existiam, ignorando que eram seus olhares mesmos que tornariam aquela rotina executável e coerente com a realidade daquelas crianças.

Eles me diziam, por exemplo, apontando para o planejamento antigo: “Nunca vai dar certo esses quinze minutos para escovar os dentes depois do almoço. As crianças não sabem o que é escova de dente, creme dental, torneira que sai água, o que fazer com tudo isso. Nós ainda estamos tentando ensinar. Em quinze minutos é impossível”. O planejamento antigo era surdo. Assim como não ouvia que aqueles professores foram acostumados a se guiar pela posição do

Sol e não pelo ponteiro do relógio, também não ouvia que “escovar os dentes” era quase tão complexo quanto ensinar a escrever. Ambos faziam parte de universos igualmente estranhos para eles e para as crianças.

Para que a escola funcionasse e, principalmente, para que os professores fossem autores de suas práticas – e não meros reprodutores –, seria fundamentalmente necessário escutá-los, de modo que aquele parecia ser um bom momento para uma reviravolta profunda, já que tinha “sobrado tudo para reinventar”. Aquelas cenas que descrevemos no capítulo anterior, de professoras ora apáticas, ora tentando controlar a turma aos gritos, foi ganhando sentido nesse segundo momento. Ao se depararem com um não saber produzido pela impossibilidade de escuta, elas recorriam ao que já era conhecido e só repetiam. A repetição era lugar de algum conforto e, ao mesmo tempo, gerava muita angústia.

Ao não serem considerados, estava sendo reiterado o tempo todo que os professores não sabiam e não tinham nada a oferecer para seus alunos, ou seja, nenhum de seus conhecimentos seria válido ou legítimo o suficiente para, de fato, assumirem a função de professores daquelas turmas. Esse lugar de não saber, produzido pelos reiterados silenciamentos, emergia nos atos agressivos, ou como completo caos e descontrole. Como desdobramento, algumas crianças – visivelmente aquelas com mais recursos psíquicos – saíam da sala, o que entendemos como um ato de autopreservação, de saúde e de vida.

Ao fim da primeira semana de trabalho coletivo, o Centro Infantil Chitaitai dispunha de uma nova rotina escolar, elaborada pelos seus professores, e também de um planejamento de aulas para a semana seguinte construído por eles mesmos por meio do espaço de troca e de escuta que criamos. É muito importante enfatizar aqui o lugar fundamental da transferência. Nos primeiros momentos, estavam claramente atribuídos a mim os saberes a respeito do bom funcionamento da escola, de maneira que eu seria portadora de todas as soluções, pois “sabia como resolver”. Eu estava, sem dúvida, investida dessa função que Lacan (1960-1961) denominou sujeito suposto saber, requisito fundamental para o estabelecimento da relação transferencial.

A esperança estava depositada em mim e foi preciso um trabalho via transferência para deslocá-la. Foi necessário, em termos lacanianos, recusar o exercício desse poder e não responder a partir desse lugar de saber. A primeira reação é de frustração diante da constatação de que aquele outro não é o ideal imaginado e que ele não tem a chave para a arca do tesouro (FREUD, 1914). Porém, diante desse sentimento de “não restar nada”, foi possível contagiá-

los com o trabalho de “reinvenção” da rotina escolar e dos próprios lugares que eles ocupavam nessa engrenagem. Ao fim dessa semana de trabalho, ocorreu-me propor um momento simbólico de conclusão e, assim, fizemos uma entrega de certificados. A cada professor que recebia aquela “autorização” em forma de diploma víamos um misto de alegria pelo que tinham em mãos e também de responsabilidade pelo que estava por vir, pois ter seu lugar reconhecido pelo olhar do outro era, ao mesmo tempo, se deparar com uma constatação e uma pergunta: “Agora é comigo. O que vou fazer com isso?”.

Na semana seguinte eles puderam colocar em prática tudo o que tinham pensado, organizado e elaborado. A ansiedade tomava conta, já que tinha chegado o momento de colocar à prova o que imaginaram. O medo de não dar certo e de falhar carregava também a alegria de saber que errar é privilégio de quem está incumbido, de fato, de realizar uma ação. Nesse momento era como se já não importassem tanto os efeitos, pois estes poderiam ser revistos, repensados e alterados quando necessário. O mais importante era assumir o lugar de quem pode fazer algo, analisar os desdobramentos de sua ação e ter o domínio dos tempos, da hora, das atividades que seriam propostas. No primeiro dia não tinha nenhuma criança no corredor e, por isso, os que passavam me perguntavam qual tinha sido “o milagre”, ao que eu sempre fazia questão de responder: trabalho. O trabalho prático dos professores, o trabalho para se movimentarem e corajosamente assumirem uma função desconhecida, o trabalho de pensar, o trabalho de escuta, de romper com o gozo da reprodução sintomática, o trabalho da transferência que reposiciona o sujeito diante de sua questão, o trabalho de responder à convocação do outro, o trabalho de sustentar uma pergunta própria: e agora, fazemos o quê com isso?

Dá muito trabalho aprender, assim como dá muito trabalho ensinar. Trabalho prático, intelectual e psíquico. Dá trabalho se descolar do sintoma e se esforçar para colocar em palavras – sempre insuficientes – suas angústias. Dá trabalho ser herdeiro de uma dívida simbólica pela qual terá que responder. Dá trabalho, mas é urgente e necessário que possamos nos desvencilhar das amarras dos discursos produzidos sociopoliticamente que geram silenciamentos e sofrimento psíquico. É hora de nos darmos o trabalho de retomar aquilo que a Psicanálise nos legou de mais fundamental e escutar – para além dos lugares imaginários que nos são oferecidos – os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 36 - Mãe com bebê nas costas, em Moçambique.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Ventana sobre la utopia

Ila está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar. (GALEANO, 1993, p. 230)

A ideia de utopia presente nessa epígrafe foi a que inspirou o título desta tese, entendendo utopia não só como uma situação inatingível, mas também como o impossível que nos coloca em movimento, como sonho, horizonte e aquilo que aponta para o futuro. A existência da utopia, como afirma Galeano (1993), permite que alguém possa caminhar. Sem isso, resta a dormência, a paralisia.

Utopia, a obra elementar do filósofo londrino Thomas More, foi publicada em 1516. O autor recorreu ao grego para nomear seu livro: *Utopos*, que significa não-lugar. More, aos 57 anos, foi decapitado por ordem do Rei Henrique VIII, da Inglaterra. Em seu texto fictício, More imaginou uma ilha, um lugar dos sonhos, um lugar que, para o autor, seria melhor para se viver. Talvez por isso o governante em questão tenha achado que os escritos de More pudessem incitar questões demais nas mentes puras das famílias inglesas. Ceifar uma vida – ou encarcerá-la –, como bem sabemos, pelo que nos adverte a história, não impede a circulação de suas ideias.

Uma utopia, um sonho, pressupõe uma aposta na qual se acredita e, em nome de um desejo, o ser humano se põe em movimento. Na escola, cultivar utopias e sonhos é essencial. Que o olhar do adulto para a criança seja permeado de sonho é o que possibilita o movimento de aprendizado. Que em sua utopia, como professor, tenha um lugar para a criança é condição inarredável para que ela possa aprender algo. Para tanto, o professor também ter um lugar é um requisito necessário. Em última instância, a utopia é para toda uma sociedade, para um povo, para o país.

Ter esperança é condição para ensinar, pois entre esperança e utopia existe uma estreita relação. Não existe utopia possível para aquele que não pode se munir de algo para além da concretude e da materialidade presente, o que requer algum nível de esperança. Por isso, o professor desesperançado é aquele que já desistiu de acreditar. Às vezes, quando o motivo para seguir acreditando em uma transformação possível não se encontra facilmente naquilo que se pode enxergar ao redor, é necessário poder encontrá-lo no que ainda não se enxerga no imediato agora. E aí a utopia tem uma função de imensa importância.

Perder a possibilidade de mirar o horizonte e caminhar por algo que ainda não é palpável pode ser arriscado e perigoso. É provável que, por isso, algumas estratégias políticas procurem promover a desesperança e a melancolização social. Produzir no povo o sentimento de que nenhuma parte lhe cabe porque nenhuma mudança é possível, a ideia de que não há por que se movimentar ou mesmo fomentar a fantasia de que uma única pessoa pode ser a salvação e solução para os problemas de um país são estratégias político-discursivas que auxiliam na

manutenção do status quo, promovendo uma espécie de chamado à imobilidade, à paralisia, à descrença e produzindo, no limite, uma dinâmica social afeita à passividade e facilmente controlável. Desse modo, nutrir uma utopia nesse cenário pode ser disruptivo. Que um povo acredite que seus caminhos podem ser outros é correr de fato o risco de seguir por outros caminhos.

O que se dá em âmbito social também está presente na instituição escolar. Quando afirmamos que a possibilidade de nutrir esperança é condição para quem almeja ensinar, não se trata da espera passiva, que cruza os braços e nada faz. É a espera preñe da utopia, do sonho, da aposta, do voto depositado na criança, na possibilidade de ela vir a ser e a aprender. Foi em defesa desta tese que escrevi este texto e pela qual me coloquei em trabalho durante os últimos anos. Foi nessa ideia que apostei e foi com esse desejo que atravessei tantas vezes o oceano na aposta de que, diante do impossível de tudo fazer, algo poderia ser feito ainda assim.

Me parece importante salientar novamente que, embora as crianças tenham ocupado o primeiro plano desta tese, não é possível tomá-las sozinhas. Foi por isso que refletimos também acerca dos professores e, para além deles, acerca do campo sociopolítico em que todos estão inseridos. Quando discutimos sobre aprender e ensinar, estamos apontando para uma complexa rede de relações entre sujeitos e outros em que, cada um a seu modo, se entrelaça – na melhor das hipóteses – na sua cultura e em sua história.

Todos, sejam professores, sejam alunos, estão em determinadas relações – de transferência – na posição de sujeito ou de outro, de modo que todos estão também em posição de – como nomeamos no título desta tese – sofrer incidências do desejo do Outro. Ao longo dos capítulos precedentes procuramos apontar as condições e efeitos dessas incidências no aprender e no ensinar.

Porém, convocada a escrever palavras de conclusão, gostaria de ressaltar que, no fim de sua teorização, Lacan também conclui que o Outro é barrado – e que, em última instância, o Outro não existe. Nesse sentido, ele coloca um ponto final em uma possível leitura da teoria psicanalítica que venha a postular um sujeito completamente determinado pelo Outro. O psicanalista pluraliza o nome do pai, afirmando que existem diversos modos de enodamento, para um sujeito, entre simbólico, imaginário e real, e esses modos muito singulares precisam ser inventados um a um.

Apostamos, nesta tese, que esse trabalho singular de amarração feito pelo sujeito tem relação com sua possibilidade de empreender certos atravessamentos de formulações

imaginárias e, nesse ponto, entendemos que uma ética radical da escuta é fundamental. Desde a mudança paradigmática freudiana a partir do corte instalado pela sua decisão de escutar suas pacientes, temos que, na ausência da escuta, o dizer pode não encontrar simbolização possível e ressonâncias importantes para que sua posição no laço social venha a se deslocar. Esse deslocamento, por sua vez, está implicado na condição de que haja furo no Outro.

O que barra o Outro nos interessa muito, pois, seja para aprender, seja para ensinar, é preciso considerar que o Outro não é absoluto, já que será através do furo no Outro que o sujeito poderá passar essa linha que o costurará na vida desejante. Esse trabalho de bordado, via transferência, se dá também nas tessituras da escola e na relação que professores e alunos estabelecerão com o conhecimento. Um Outro sem divisão, completo, pode impedir a passagem do sujeito para um circuito desejante.

Por isso, ao que me parece, a utopia faz furo no Outro e retira dele sua completude ao apresentar a ele um saber que ele não sabe, um ponto não decidido, uma indeterminação. Ao fazer isso, a utopia forja no Outro uma abertura por onde o sujeito pode se enlaçar, desejar, seguir, aprender e ensinar. Nesse sentido, tomei o conceito lacaniano de sujeito, destacando o papel do Outro, enquanto campo simbólico, em sua constituição. Mais especificamente, entendi o professor como um importante representante do Outro no ambiente escolar e na relação com a criança. Da mesma maneira, compreendi que o lugar que o próprio professor tem no Outro acaba incidindo também em seu endereçamento para a criança, buscando mostrar a imbricação entre sujeito e social. Apontei a produção sintomática do sujeito como algo que se dá no interior do laço social e, por isso, fiz a leitura de impasses no aprender e no ensinar, colocando-os face aos significantes que circulam nas culturas angolana e moçambicana.

Procurei mostrar, assim, que a relação que um sujeito pode estabelecer com o conhecimento sofre efeitos do lugar que ele ocupa no desejo do Outro, de maneira que o sujeito pode produzir determinados sintomas que, por sua vez, podem criar impasses tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende. Busquei, ainda, elucidar a relação entre a transmissão de não-ditos que circulam na cultura e a produção sintomática como algo que retorna, repete e se revela como sintoma, obstaculizando uma tomada de posição que possibilite o aprender ao aluno e o ensinar ao professor.

É possível concluir, então, que o sujeito pode, ao fazer função de objeto do Outro e fixar-se nessa posição, precisar atravessar impasses para se diferenciar, se distanciar e administrar essa fronteira entre si próprio e o Outro, produzindo, com isso, efeitos em sua

relação com o conhecimento. Em outras palavras, esses impasses acabam por gerar efeitos no processo de aprender e ensinar, pois, ao se manter colada ao Outro, a criança não tem espaço – ou tem uma margem bem mais restrita – para se lançar, movimentada pelo desejo, rumo aos novos saberes.

Para vir a desejar (saber), uma criança precisa se deparar com a falta. Sem falta não há desejo e, sem desejo, não há ensinar, tampouco aprender. Em uma situação simbiótica entre sujeito e Outro, não há espaço, por um lado, para que o sujeito venha a ser um, supondo saber no Outro e estabelecendo por essa via uma relação transferencial que permitiria o acesso ao conhecimento. Por outro lado, é preciso também que o professor possa supor na criança um aprendiz, isto é, alguém capaz de aprender algo, pois é importante que um professor veja em seu aluno alguém digno de saber aquilo que ele já sabe, alguém a quem ele possa ensinar. Mais ainda, é preciso que o professor sustente essa posição desejante que dará condições para o estabelecimento de uma relação de transferência com a criança por meio da qual ela pode vir a aprender. Para tanto, tomamos como condição fundamental a possibilidade de o professor contar com um lugar semelhante para si.

Se a criança se mantém em uma posição objetalizada diante do Outro e diante do conhecimento, isso significa dizer que ela poderá ser “sabida” por alguém ou que um outro poderá saber dela, mas ela mesma não assumirá a possibilidade de vir a saber de si e do mundo. Saindo desse lugar de onde só se responde ao desejo do Outro, o sujeito pode vir a dizer de si e, assim, emerge a possibilidade de que algo faça falta, ou ainda, nasce a possibilidade de desejar e, por isso, de aprender.

Para que o conhecimento circule na escola é preciso, portanto, olhar tanto para a criança quanto para o adulto, em uma relação dialética, pois para que uma criança possa aprender é necessário que haja um professor que possa ensinar. Aprender e ensinar são trabalhos também psíquicos a serem feitos e que demandam uma tomada de posição – inconsciente – na relação transferencial. Que uma criança ocupe a posição de quem pode aprender e que o professor ocupe a posição de quem pode ensinar – a quem é suposto um saber – é fundamental para que um ensino e uma aprendizagem aconteçam.

Embora possa parecer óbvio, isso não é nem de longe simples. Como pudemos acompanhar nas escolas angolanas e moçambicanas, ocupar o lugar de quem pode ensinar e ocupar o lugar de quem pode aprender é uma travessia cheia de obstáculos históricos e psíquicos a ser feita. Em razão disso, esta é uma jornada que só pode ser feita de um a um, pois para cada

sujeito essa tomada de posição se dará de forma diferente. Trata-se, então, de um trabalho que demanda grandes investimentos de desejo, mas que nas escolas onde estivemos nem todos os professores e nem todas as crianças puderam realizar ainda. Trata-se também de uma importante aposta, requisito fundamental para que as condições de aprender se instalem. Quando, por algum motivo, causa-se um curto circuito nessa relação, podemos considerar que aprender ou ensinar pode gerar sobrecarga de trabalho psíquico para algum dos lados envolvidos. Explico: se, por exemplo, um professor não supõe na criança a possibilidade de que ela venha a aprender algo, é provável que ela, para se deslocar desse lugar suposto – “daquela que não aprende” – e assumir uma outra posição – inconsciente –, precise trabalhar “um tanto a mais” e, por isso, pode ser que se detenha por um “tempo a mais” em alguns impasses para aprender.

Nesse sentido, os impasses no percurso de aprender, quando ocorrem, não dizem respeito exclusivamente a um dos elementos dessa dupla. Sabendo disso, gostaríamos de afirmar que o lugar – em seu desejo – desde onde o adulto convoca a criança incide em sua posição inconsciente de sujeito e, em função disso, incide também em sua relação com o conhecimento ou, mais ainda, em suas condições para aprender.

Nesta tese pudemos verificar que esse lugar desde onde o professor angolano e o professor moçambicano olham suas crianças está atravessado também pelo lugar onde eles estiveram em suas infâncias diante de seus professores, assim como pelos avós e toda uma linhagem de antepassados. Como vimos, a entrada do povo angolano e moçambicano no universo da institucionalidade escolar se deu, pela via da colonização, de uma forma profundamente violenta. O preço da insubmissão era a vida e, por isso, a escola muitas vezes era uma condição para quem queria se manter vivo, era o espaço onde “nativos” seriam “humanizados”, onde seus lugares de “subalternos” seriam carimbados.

Nesse cenário não havia, portanto, educação para todos, pois nem todos eram olhados como seres humanos dignos. Essas marcas foram ainda mais aprofundadas com o sonho frustrado da emancipação e soberania dos povos de África que, mesmo com muita luta, não veio com os acordos de paz e independência. Esses lugares construídos ao longo de séculos para angolanos e moçambicanos marcam, desse modo, os lugares imaginários e simbólicos ocupados pelos alunos e pelos professores e o olhar do professor para a criança e da criança para o professor. São lugares e olhares que se repetem, e sabemos, a partir da Psicanálise, que aquilo que não pode ser simbolizado retorna insistentemente.

Em ambos países, os professores se disseram pouco seguros na função de docentes e, arriscaria dizer, não autorizados a exercerem essa função. “O que teríamos para ensinar?” era a pergunta que, por um lado, aparecia repetidamente nas entrelinhas. Por outro lado, uma outra interrogação, ainda mais incômoda, emergia pelas frestas em direção às crianças: “Se eles são como nós, por que seriam dignos de aprender?”. Quando o lugar do próprio professor está atravessado pela impossibilidade histórica de aceder ao conhecimento, teriam seus alunos alguma chance?

Um professor que não supõe que pode ensinar algo torna sua função muito mais difícil. Um professor a quem não se supõe, de saída, um saber, tem a mesma possibilidade de ação de um analista a quem o paciente não o coloca nesse lugar transferencialmente. Um trabalho dificilmente acontecerá em tais condições, uma vez que estas impedem justamente que algo possa ser produzido para além da repetição sintomática. Para que algo de novo possa emergir nesse cenário, deslocamentos são, então, necessários.

Esse lugar do professor angolano e do professor moçambicano, desinvestido de desejo pelo Outro, geração após geração, desde o violento processo recente de colonização, onde se viram obrigados a adotar uma postura de servidão e submissão para sobreviverem, parece não cessar de se repetir. Em frente aos alunos, os professores reproduzem aquilo que mais causou dor a eles não só simbólica, mas também fisicamente.

Tanto em Angola quanto em Moçambique, como vimos, a violência dentro da escola foi naturalizada com o passar do tempo e tornou-se uma condição para “ensinar” e “aprender”, ainda que seja muito frequente o depoimento dos que desistiram da escola exatamente pelos maus-tratos. Sabemos que, quando a palavra tem dificuldade para circular e simbolizar, o ato emerge como resposta e não há separação entre passado e presente. Separar-se, nesse caso, das memórias dolorosas, demandaria um trabalho de simbolização – e de luto em muitos casos também –; do contrário, aquilo que foi vivido como trauma retorna, pela via da transmissão de não-ditos, na produção sintomática que, nessa situação específica, surge na relação de professores e alunos no ambiente escolar, incidindo no percurso da criança para aprender.

No que diz respeito ao aprendizado da escrita, concluímos que esses impasses diante das operações de alienação e separação, constitutivas do sujeito inconsciente, irrompem na materialidade das tentativas de desenhar letras no papel. Para adentrar no universo simbólico, uma criança precisa poder recalcar a imagem e tirá-la do protagonismo da cena, pois só assim a letra poderá advir. Porém, para uma criança que atravessa, como disse anteriormente,

percalços no que tange a esse movimento de diferenciar-se do Outro, a escrita é um desafio complexo e, muitas vezes, acaba por se transformar em um enigma intransponível até que ela possa se deslocar e sair dessa posição onde se encontra fixada como objeto do Outro.

Concluo, assim, que o lugar que o sujeito ocupa no desejo do Outro incide na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento, uma vez que a relação com o Outro é de ordem constitutiva para o sujeito e é a partir do desejo do Outro que um sujeito pode vir a ter um lugar para si no mundo desde onde possa falar em nome próprio. Quando esse representante do Outro ocupa um lugar que foi historicamente desinvestido, subalternizado e, mais ainda, atravessado por não-ditos que foram transmitidos inconscientemente de uma geração à outra e marcados por traumas não simbolizados, é provável que as condições para ensinar estejam comprometidas, pois estamos pressupondo que, para isso, é fundamental que um professor sustente uma posição desejante que crie uma relação transferencial com a criança por meio da qual seja possível aprender.

Estamos também assumindo que, para ensinar, é importante que se suponha um saber ao professor e, conseqüentemente, que ele suponha na criança uma aprendiz. Dito de outro modo, é fundamental que um professor tenha uma utopia para seus alunos. Por isso, defendendo que sonhar uma utopia para as crianças africanas é condição para qualquer transformação dessa realidade.

Aprendi com angolanos e moçambicanos a importância primordial de sonhar o que parece impossível diante da cruel concretude, muitas vezes inominável, da realidade e da miséria humana. Aprendi que, para se manter vivo, o homem pode até não ter casa, não ter água, mas não pode não ter fantasia. Como o judeu Guido no campo de concentração nazista em *A vida é bela*³⁶, o professor angolano e o professor moçambicano precisam enganar a realidade, (re)imaginá-la e narrar com ela outra história possível para aquelas crianças.

Uma professora que muito me ensinou sobre o que é ensinar me contou uma história sobre alguém com quem ela aprendeu muito. Em um certo momento de sua infância, ela acabou contraindo uma doença muito grave, que lhe impossibilitava sair da cama, onde precisaria permanecer por longos dias. Seu pai, muito perspicaz e sábio, apresentou a filha a obra *As mil*

³⁶ Filme italiano de 1997, do diretor Roberto Benigni, que conta a história de Guido, judeu que é mandado para o campo de concentração nazista junto com seu filho. Com sua inteligência e imaginação, Guido faz com que seu filho acredite que eles estão em um grande jogo e não em meio à guerra.

e uma noites³⁷, na qual ela se enganchou e se manteve atenta – e viva – durante todo o período de seu tratamento. Nesse ato de amor o pai não só salvou a vida de sua filha como também deu a ela um lugar em seu desejo que lhe possibilitou não só ler e escrever tantas outras histórias na vida, mas também a fazer disso sua profissão, ensinando leitura e escrita a tantos outros.

Outro professor, com quem também muito pude aprender, me recebeu certa vez em sua casa, em um pacato bairro parisiense. Em nossa conversa falávamos sobre como aprendemos certas coisas com pessoas que nem imaginavam estar nos ensinando, com pessoas que sequer sabiam sobre aquilo que nós estávamos aprendendo. Nessa ocasião ele quis me contar um filme que tinha assistido quando sua mãe estava prestes a falecer. Tratava-se de uma obra do italiano Nanni Moretti, denominada *Mia Madre*, baseada em fatos da vida do próprio cineasta.

O filme narra a história de dois irmãos cuja mãe vai falecer, pois tem uma doença terminal. A mãe foi professora de latim em uma escola e, na fase final de sua vida, passa a corrigir todos os dias as lições de latim de sua neta. Meu professor, ao me contar essa história, visivelmente emocionado me diz: “Viu? Ela está falando algo assim: eu vou morrer, mas o latim sobreviverá”. Certamente algo da ética da docência ele me transmitiu nesse dia.

Albert Camus, quando recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1957, fez questão de agradecer seu professor do colégio primário, com quem, na Argélia, havia aprendido a escrever e a quem deveria agradecer por ter ganhado o tão prestigiado prêmio. Em uma carta datada de 19 de novembro de 1957, endereçada ao professor “Monsieur Germain”, Camus escreve:

Acabo de receber uma grande honra que eu nem busquei nem solicitei. Porém, quando recebi a notícia a primeira pessoa que lembrei, após minha mãe, foi o Senhor. Sem o Senhor, sem essa mão afetuosa que o Senhor estendeu à criança pobre que eu era, sem o seu ensino e sem o seu exemplo, nada disso teria acontecido. Não exagerarei a sorte dessa honraria. Porém, trata-se de uma oportunidade para dizer que o Senhor não só foi senão também o que ainda é para mim, bem como para lhe assegurar que os seus esforços, o seu trabalho e a generosidade com a qual o Senhor se empenhava estão ainda presentes num daqueles pequenos escolares, que apesar da idade, não cessou de lhe ser grato. Abraço fortemente o Senhor. (CAMUS, 1957, [s.n])

³⁷ Compilação de contos populares originários do Oriente Médio e narrados por Xerazade, esposa do rei Xariar, que, tendo sido traído por sua primeira esposa, decidiu desposar uma mulher a cada noite e matá-la no dia seguinte. Xerazade consegue se manter viva ao contar histórias que capturam a curiosidade de Xariar e faz com que o rei desista de matá-la.

O ato de “Monsieur Germain” deu a Albert Camus um lugar desde onde ele pôde aprender, escrever e se tornar um grande autor. Se todo aquele que se sente seguro o suficiente para se lançar nessa empreitada e se arriscar nos desafios desse terreno tantas vezes assustador da escrita tem o seu ancoradouro, comigo não foi diferente. Por isso, antes de colocar o ponto final nesse texto, também rendo minhas homenagens àqueles que concederam a mim um lugar em suas utopias.

“Quando o que você entende da Psicanálise não te ajudar a compreender melhor o que seus olhos estão enxergando, deixe a Psicanálise por um instante e fique com o que você está vendo”. Ouvir isso dela me fez sentir um pouco mais livre para pensar, para interpretar o que eu lia, para escrever e para inventar para mim um lugar desde onde eu poderia me autorizar enquanto psicanalista. Aprendi a sustentar as contradições, as dúvidas, as incertezas, as perguntas que não conseguia responder, os paradoxos que a realidade me apresentava. Antes de falecer, ela me disse que o importante era “espalhar sementes”, pois assim poderiam frutificar e florescer, mesmo quando não estivéssemos mais presentes. Isso ela fez em ato, deixando-me como sua substituta em sua função de professora na Faculdade de Saúde Pública da USP, experiência por meio da qual pude me certificar do meu desejo de ser professora. Espero estar florescendo à altura dela.

Por fim, há uma última história que não poderia deixar de contar. Meus pais nasceram muito pobres e encontraram nos estudos um enlace possível com a vida. Os livros eram lugares de sonhos e naquelas histórias tudo era possível, como o filho da merendeira se tornar médico, a filha do pedreiro se tornar psicóloga e a filha dos dois se tornar doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pela Université Paris VIII. E, como podia, cá estou.

Essas histórias falam do que procuramos dizer em todo o percurso desta tese e de como alguém ensina e como alguém aprende. E o que há em comum entre elas? O ato de amor de quem ensina e de quem aprende, o amor que, ao sonhar uma utopia, dá um lugar ao sujeito. Transmitir e aprender algo tem a ver com uma decisão ética sobre o que fazer com o nosso tempo de vida que seja além do apelo narcísico e faça marcas que possam existir mesmo em nossas ausências físicas.

Vivemos hoje no Brasil um momento de profunda turbulência política. Por isso, espero – com o risco de parecer arrogante – que este trabalho seja uma pequena contribuição no sentido de nos ajudar a compreender o equívoco que podemos cometer ao colocar em marcha um projeto de poder que pretende desinvestir – não só financeira, mas sobretudo simbolicamente –

o nosso sistema educativo, nossas universidades, nossas pesquisas e nossos professores. Colocá-los em lugares de descrédito, desprestigiados, retira da cena o elemento principal, aquilo que anima quem ensina e quem aprende: um lugar simbólico investido de desejo.

Por fim, acredito que defender a educação é também fazer uma defesa ética, pois, ao fim, o que estamos defendendo é, talvez, uma das únicas vias possíveis para uma verdadeira transformação social democrática. Trata-se do meio pelo qual se pode pavimentar o caminho para um projeto de sociedade onde todas e todos tenham uma vida digna. Que sejamos todos iguais e livres: eis a minha utopia.

EPÍLOGO

Figura 37 - Pesquisadora em aldeia próxima de Calulo, na primeira viagem para Angola, em setembro de 2014.

Fonte: Pessoa (2014).

Minha querida N'gola,³⁸

Contar minhas memórias agora só faz sentido se estiverem preenchidas de “angolosidades”. Sim, Angola, fostes um divisor de águas nessa jornada da vida. Águas dessas imensas, que despencam de suas cachoeiras, que correm pelo Kwanza, que jorram de suas fontes para matar a sede do povo, que escorre do olhar do menino que, em desespero, suplica-me para levá-lo comigo para a minha “terra Brasil”, pois, quem sabe desse modo, poderia ele fugir da miséria e da lástima das quais sofre grande parte dos seus filhos aguerridos. Angola de tantas complexidades, de tantas contradições. De tantas riquezas e de tanta falta. De tanta força e de tanta desesperança. De brilho nos olhos e de cabeças baixas. Angola, como entender-te?

Minhas experiências são poucas; minhas teorias tantas vezes inúteis. No fim, nessas terras, levo comigo o que pareço ter de mais importante por aqui: sensibilidade de olhos que ainda não estão fatigados demais e, por isso, ainda conseguem enxergar. Ver para além do que todo mundo vê. Ver a dor, a fragilidade e o cansaço de quem já tanto lutou e quer se mostrar forte. Ver a indiferença daqueles que já desistiram de ti. A ganância, a hipocrisia e a arrogância daqueles que usurpam e menosprezam o seu povo.

É preciso olhos sensíveis para ti, Angola. No entanto, olhos sensíveis também produzem consequências. Marcas. Cicatrizes. Imagens gravadas como ferro em brasa nas lembranças de quem um dia ousou te ver e te sentir. Para entender-te, Angola, há que se ver. Há que se sentir. Viver Angola. Suas crianças na rua, seus tambores e seus ritmos, suas mulheres de turbantes, zungando com bacias na cabeça, lavando roupa no rio, levando para casa a colheita do dia. Seus homens de braços marcados, de mãos calejadas, de suor no rosto, de fome estampada. Seus loucos na rua, marcados pelo delírio da humilhação, da pobreza, do desconhecimento próprio.

Angola do sorriso constante, do empenho em alegrar-se, da visão otimista. Das casas de barro, dos telhados de palha, das conversas na calçada. Das cirandas que dançam e cantam tradições milenares. Dos panos coloridos, amarrados na cabeça, amarrados na cintura, protegendo do sol, protegendo do frio. Angola de praias, de montanhas, de peixe, de mandioca.

Angola, como entender-te? Tantas línguas, tantas formas de se fazer ouvir, de se fazer sentir, de difundir seus saberes. Nós, que nada sabemos dos seus segredos, passemos pelas

³⁸ Carta escrita em Calulo, nos últimos dias da viagem de maio de 2017, e apresentada no memorial redigido como parte do relatório de qualificação e incluída aqui por sugestão da banca examinadora.

noites e vemos suas fogueiras queimando, vemos as palmas soando, as gargalhadas ecoando, os tambores vibrando, a capoeira ensinando.

Seu povo que me acolhe em casa, que me mostra a mata, que me fala de seus “balaaios”, de sua quimbanda, de seus curandeiros e feitiços. Seu povo, Angola, não tenta se encontrar, pois já se achou, mas tenta ser legitimado pelo que é reconhecido por ser como é, valorizado pelo que sabe ser. Povo que passou por tantas calamidades e guerras, conflitos étnicos, conflitos pela emancipação, conflitos ideológicos e partidários. Povo que, agora, tenta conhecer o que é paz, que ainda tem medo, que ainda está em luto, que ainda tenta se reerguer. Povo que sofre todas as imposições, todas as correções, todas as arbitrariedades.

Todos “sabem” e querem dizer quem és tu, Angola, e o que deves fazer, como deve proceder, o que precisa se tornar. Todos os dedos estão apontados e, enquanto isso, Angola segue sendo Angola, apesar de todas as violações, de todas as violências, de toda tentativa de dominação cultural, estética, econômica, política, linguística. No fundo, sabes quem és tu, Angola. E sabes resistir, pois o fizeste até agora.

Eu, por acreditar nisso e por ter pisado nesse chão que me fez também filha de África, apresento minha vida e minhas memórias a você, assim como dedico meus quatro anos de trabalho – esse trabalho que no Brasil chamam de “ser doutora” – a você, ao seu povo, mas especialmente as suas crianças. Estas sim, que me ensinaram e ensinam, o que é “te naixerem aqui” e, desde então, saber que viver é privilégio e, só por isso, há algo importante para se fazer com a vida.

“(O ima) I ua ngi bele nga i ria kiá; mulonga, u ua ng' ambele, ió ku muxima.”

“(As coisas) que me destes, eu já as comi; a palavra, que me disseras, essa está no coração.”

(provérbio angolano)

REFERÊNCIAS

Pesquisadora com alunos da Vila dos Pescadores, na periferia de Luanda.

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

ABRÃO, P. Prefácio. In: SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA. *Clínicas do testemunho*: Reparação psíquica e constituição de memórias. Porto Alegre: Criação Humana, 2015.

AFONSO, A.; MARTELO, D. *A guerra de libertação em Moçambique*. Disponível em: <<http://www.eceme.ensino.eb.br/cihm/Arquivos/PDF%20Files/101.pdf>>. Acesso em 14 set. 2019.

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALMEIDA, F. G. M. *Falo, objeto a e fantasia*: contribuições de Jacques Lacan na clínica com crianças. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, pp. 31-44, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 ago. 2019.

ALMEIDA, S. F. C. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 3, n. 5, pp. 84-93, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571281998000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2019.

ASKOFARÉ, S. Figuras do sintoma: do social ao “individual” (Conferência). In: NÚCLEO DE PESQUISA PSICANÁLISE E SOCIEDADE, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 8 mai. 2009.

ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei n. 13, de 31 de dezembro de 2001. Nova Lei de Bases do Sistema de Educação. *Diário da República*, I Série, 2001, pp. 1289-1299.

ANGOLA. Constituição da República de Angola. 2010. Disponível em: <http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAO-APROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf>. Acesso em 14 set. 2019.

ANGOLA. Ministério da Cultura. Projecto de Lei sobre o estatuto das línguas nacionais. Luanda: Ministério da Cultura, 2011. Acessível em: <<http://www.mincult.gov.ao/download.aspx?id=836&tipo=publicacao>>. Acesso em 14 set. 2019.

ANGOLA. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete de Estudos Sociais. Relatório de Atividades. Luanda: Ministério da Educação, 1980.

APARICIO, S. Transferência, laço e discurso analítico. *Stylus*, Rio de Janeiro, n. 31, pp. 19-28, out. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2015000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 ago. 2019.

ARAGAO E RAMIREZ, H. H. Sobre a metáfora paterna e a forclusão do nome-do-pai: uma introdução. *Mental*, Barbacena, v. 2, n. 3, pp. 89-105, nov. 2004. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 1 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE / INSTITUTO APPOA. Desamparo e vulnerabilidades (Editorial). *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 45-46, pp. 7-19, jul. 2014. Disponível em: <http://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista_45_46.pdf>. Acesso em 9 set. 2019.

AULAGNIER, P. *A violência da interpretação*. Rio de Janeiro, Imago, 1979.

AULAGNIER, P. *Um intérprete em busca de sentido*. São Paulo: Escuta, 1990.

BALOI, O. S. Entre a espada e a parede: o círculo vicioso da violência como um dilema de um Estado pós-guerra. In: TELES, N.; BRÁS, E.; MUIANGA, B. (Org.). *Mosaico sociológico*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2011.

BARBIERI, C. P. O que a psicanálise tem a dizer sobre política? *Estudos psicanalíticos*, Belo Horizonte, n. 48, pp. 89-97, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372017000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 ago. 2019.

BARROS, M. *Livro sobre nada*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. *Ecos*, Cáceres, v. 2, n. 1, pp. 93-96, 2004.

BENDER, G. J. *Angola sob o domínio português: mito e realidade*. Luanda: Editorial Nzila, 2004. (Coleção Ensaio 21).

BENEDETTI, M. *Las soledades de Babel*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2000.

BEZERRA, B. Prefácio: Tecendo a rede. In: VIEIRA, M. C. T.; VICENTIN, C (Org.). *Tecendo a rede: trajetórias da saúde mental em São Paulo*. São Paulo: Cabral Universitária, 1999.

BIRMAN, J. Sujeito, alienação e desconhecimento: sobre Lacan e o jovem Marx. *Tempo psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, pp. 409-438, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-10&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 9 set. 2019.

BITTENCOURT, M. *Dos Jornais às Armas: trajetórias da Contestação Angolana*. Lisboa: Vega Editora, 1999.

BLOCH, E. *O princípio da esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOAHEN, A. A. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, A. A (org.). *História Geral da África, VII - África sob dominação colonial, 1880-1935*. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOUTEILLER, B. L.; MARANHÃO, B.; MELLO, C. B. Luto e melancolia: variações com o texto de Freud. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 39, n. 73, pp. 35-44, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952017000100004&lng=pt&tlng=pt> Acesso em 14 set. 2019.

BROIDE, J. *Psicanálise nas situações sociais críticas: violência, juventude e periferia em uma abordagem grupal*. Curitiba, PR: Juruá Psicologia, 2008.

BROUSSE, M. H. 4 menos 1. *Cuadernos de Psicoanálisis*, Bilbao, n. 27, pp. 37-40, jan. 2003.

CABAÇO, J. L. *Moçambique: Identidades, colonialismo e libertação*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CABAS, A. G. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CADORNEGA, A. *História geral das guerras angolanas*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar, 1972.

CALZAVARA, C. S.; CAMARA, R.; SANTOS, R. O sintoma na psicanálise: uma investigação acerca das dificuldades de aprendizagem a partir da perspectiva dos professores. *Perspectivas en Psicología*, Buenos Aires, v. 13, n. 2, pp. 49-56, 2016.

CAMUS, A. Lettre d'Albert Camus à Louis Germain, 19/11/1957. Centre Albert Camus, Aix en Provence (França). Disponível em: <<http://www.citedulivreaix.com/Typo3/fileadmin/documents/Expositions/centrecamus/exposue-de57.htm>>. Acesso em: 14 set. 2019.

CARVALHO, N. E. *Era tempo de morrer em África: Angola guerra e descolonização, 1961-1975*. Lisboa: Prefácio, 2004.

CARVALHO, J. J. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 7, n. 15, pp. 107-147, jul. 2001.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E.; BERTHOUD, G. *A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CHECCHIA, M. O inconsciente é a política? *Stylus*, Rio de Janeiro, n. 22, pp. 69-79, 2011. Disponível em: <https://issuu.com/epfclbrasil/docs/stylus_22>. Acesso em 14 set. 2019.

CHECCHIA, M. Otto Gross: um caso de segregação e esquecimento na história da psicanálise. *Lacuna*, São Paulo, v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://revistalacuna.com/2018/06/04/n05-02/>>. Acesso em 14 set. 2019.

CHEMAMA, R.; VANDERMERSCH, B. *Dicionário de Psicanálise*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2007.

CORDIÈ, A. *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

CORDIÈ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSSA, L. E. Violência escolar em Moçambique: uma reflexão sobre as práticas docentes. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, pp. 72-85, 2015.

COUTINHO, A. B. V.; FREITAS, E. S. A escrita e a psicose da criança. *Psicanálise, Educação e Transmissão*, São Paulo, n. 6, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100031&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 14 set. 2019.

CUÉLLAR, D. P. *Elementos políticos de marxismo lacaniano*. Ciudad de México: Paradiso, 2014.

DANTO, E. A. *Freud's Free Clinics: psychoanalysis and social justice, 1918-1938*. New York: Columbia University Press, 2005.

DE LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, [s.l.], v. 23, n. 42, pp. 17-23, out. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19637/18979>>. Acesso em: 15 set. 2019.

D'ESCRAGNOLLE CARDOSO, M. J. Retorno sobre a influência de Saussure sobre Lacan. *Analytica*, São João del Rei, v. 1, n. 1, pp. 28-44, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972012000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 ago. 2019.

DILOLWA, C. R. *Contribuição à História Económica de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional de Angola, 1978.

DÖR, J. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

DOUVILLE, O. Uma melancolização do laço social? *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, pp. 179-201, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-10001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 6 set. 2019.

DUNKER, C. I. L. A crise brasileira como retorno do recalçado. *Brasileiros*, mai. 2016. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/2016/05/crise-brasileira-como-retorno-recalcado>>. Acesso em 14 set. 2019.

ELIA, L. *O conceito de sujeito: Psicanálise passo a passo*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ELIA, L. O sujeito, o real e o social. In: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul... *Anais*. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/MESAS-REDONDAS/LucianoElia.pdf>>. Acesso em 14 set. 2019.

ELIA, L. Responsabilidade do Sujeito e Responsabilidade do Cuidado no Campo da Saúde Mental. *Academus Revista Científica da Saúde*, [s.l.], v. 3, n. 4, mar. 2016. Disponível em: <<https://smsrio.org/revista/index.php/reva/article/view/92/114>>. Acesso em: 14 set. 2019.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FARIA, M. R. *A Criança e o Complexo de Édipo* – Do universal teórico ao particular da clínica. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRA, N. P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da linguística. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, pp. 113-131, 2002. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000100009&lnrm=iso>. Acesso em 23 ago. 2019.

FREUD, S. (1894). *As neuropsicoses de defesa*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. III. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1900). *A interpretação dos sonhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IV e V. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1901/1905). *Análise fragmentária de uma histeria*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, S. (1912). *A dinâmica da transferência*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. (1913). *Totem e tabu*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1914). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1914). *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XIV.

FREUD, S. (1914/1916). *Luto e Melancolia*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1915). *O Recalque*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. I. Rio de Janeiro: Imago, 2017.

FREUD, S. (1915). *Observações sobre o amor transferencial*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, S. (1918). *História de uma neurose infantil*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1920) *Além do princípio de prazer*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. (1921). *Psicologia de grupo e a análise do ego*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1925). *Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn*. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1939). *Moisés e o monoteísmo*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1918). *Linhas de progresso na terapia psicanalítica*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI, 1993.

GOLIAS, M. *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GOMES, M. Democracia, Cidadania e Escola. In: MAZULA, B. Mazula (org.). *Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo: A Embaixada, 1995.

GRANJON, E. A elaboração do tempo genealógico no espaço do tratamento da terapia familiar psicanalítica. In: CORREA, O. R. (org.). *Os avatares da transmissão psíquica geracional*. São Paulo: Escuta, 2000.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Trad. Inês Martins Ferreira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, pp. 115-147, 2008.

INGLEZ-MAZZARELLA, T. *Fazer-se herdeiro: a transmissão psíquica entre gerações*. São Paulo: Escuta, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE MOÇAMBIQUE. 2013. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso em 14 set. 2019.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICA ULTRAMARINA (ISCPU). *A instrução pública na colônia de Moçambique*. Lisboa: Livraria Rodrigues, 1965.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICA ULTRAMARINA. *A instrução pública na colônia de Moçambique: curso de extensão universitária, 1964-1965*. Lisboa: Livraria Rodrigues, 1965.

JACOBY, R. *Imagem Imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JERUSALINSKY, J. *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador, BA: Ágalma, 2011.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

KAMERS, M.; BARATTO, G. O discurso parental e sua relação com a inscrição da criança no universo simbólico dos pais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 24, n. 3, pp. 40-47, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n3/v24n3a06.pdf>>. Acesso em 14 set. 2019.

KHOSA, U. Memórias perdidas, identidades sem cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 106, pp. 127-132, 2015. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5911>>. Acesso em 14 set. 2019.

KILOMBA, G. The Mask. In: KILOMBA, G. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2010.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

LACAN, J. (1956-1957). *O Seminário, Livro IV: A relação de objeto*. São Paulo: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, J. (1958). A direção do tratamento e os princípios do seu poder. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1959-1960) *Le séminaire, Livre VII: L'éthique de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1986.

LACAN, J. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1960-1961). *O Seminário, Livro VIII: A transferência*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. (1964). *O Seminário, Livro XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1966). De nossos antecedentes. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1966). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: LACAN, J. *Outros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, J. (1968-1969). *O Seminário, Livro XVI: De um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

- LACAN, J. (1969). *Deux notes sur l'enfant, Ornicaire?* Paris: Navarin éditeur, 1986.
- LACAN, J. (1969-1970). *O Seminário, Livro XVII: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, J. (1971). *O Seminário, Livro XVIII: de um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- LACAN, J. (1973). Televisão. In: LACAN, J. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LACAN, J. (1975-1976). *O Seminário, Livro XXIII: o sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- LACAN, J. (1972-1973). *O Seminário, Livro XX: mais, ainda*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LACAN, J. A ordem simbólica. In: LACAN, J. *O Seminário, Livro I: os escritos técnicos de Freud (1953-1954)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LACAN, L. (1954-1955). *O seminário. Livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 1985.
- LAJONQUIÈRE, L. A palavra e as condições da educação escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, pp. 455-469, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a06.pdf>>. Acesso em 14 set. 2019.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LAJONQUIÈRE, L. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise: notas comparativas entre Argentina, Brasil, França. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 2, pp. 297-315, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651506/19351>>. Acesso em 14 set. 2019.
- LAJONQUIERE, L. (PSICO) pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 3, n. 5, pp. 120-134, 1998. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 9 set. 2019.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LEMO, M. T. G. Desejo de educar? *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, número especial, pp. 80-89, 2007.
- LEVY, E. A interpelação interdisciplinar na clínica psicopedagógica. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 128-145, 1996.
-

LUSTOZA, R. Z. A angústia como sinal do desejo do Outro. *Mal-Estar Subjetivo*, Fortaleza, v. 6, n. 1, pp. 44-66, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-610100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 ago. 2019.

MACAMO, E. M. *Insucesso escolar em Moçambique: estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel*. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2015.

MACHADO, B. F. V. Saussure, o discurso e o real da língua: entre linguística e psicanálise. *Alfa*, São Paulo, v. 55, n. 1, pp. 271-286, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4177/3775>>. Acesso em 9 set. 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MAMDANI, M. Between the public intellectual and the scholar: Decolonization and some post-independence initiatives in African higher education. *Inter-Asia Cultural Studies*, Taiwan, v. 17, n. 1, pp. 68-83, 2016.

MARX, K. (1875). Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas de Marx e Engels*. v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

MATE, G. Qualidade da educação em Moçambique: Colapso ou Desafio? 2013. Disponível em <<http://www.recac.org.mz/por/Actividades/Noticias/Qualidade-da-educacao-em-Mocambique-Colapso-ou-desafio-2>>. Acesso em 14 set. 2019.

MAYA, B. E. Psicologia das massas: método analógico? *Stylus*, Rio de Janeiro, n. 32, pp. 181-190, jun. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-157X2016000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 9 set. 2019.

MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MBAH, J. *As rivalidades políticas entre a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)*. Luanda: Mayamba, 2010.

MBEMBE, A. Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, Johannesburg, v. 15, n. 1, pp. 29-15, 2016.

MELMAN, C. *Imigrantes: Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MENEZES, S. S. *Dinâmica da transição de uma economia dependente colonial para economia centralmente planejada e sua inflexão recente para economia de mercado*. 1996. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MIGNOLO, W. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (org.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MILLER, J. *Percurso de Lacan, uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MILNER, J. C. Linguística e Psicanálise. *Estudos Lacanianos*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, pp. 177-191, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-07692010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 ago. 2019.

MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Maputo: CEA; UEM, 1995. Coleção Nosso Chão.

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 7, n. 13, pp. 12-17, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 ago. 2019.

MUGIME, S. M.; LEITE, C. A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 3, n. 5, pp. 76-98, 2015.

NASCIMENTO, M. B. Alienação, separação e a travessia do fantasma. *Estudos Lacanianos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, pp. 283-294, 2010.

NETO, M. B. *História e Educação em Angola: do colonialismo ao MPLA*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NDLOVU-GATSHENI, S. S. The entrapment of Africa within the global colonial matrices of power: Eurocentrism, coloniality, and deimperialization in the twenty-first century. *Journal of Developing Societies*, Cape Town, v. 29, n. 4, pp. 331–353, 2013.

NGUNGA, A. *Línguas Nacionais no Ensino Formal*. Moçambique: PNUD, 2000.

NICOLETTI, E. “Alojar o desamparo”: Clínica do Desamparo. *Revista Psicoanálisis y el hospital*, Buenos Aires, v. 17, pp. 8-12, 2000.

NOVAES, M. A. A. *Paradoxos e pertinências clínicas do conceito de identificação no ensino de Jacques Lacan*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

NUNES, M. R. M. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. V COLÓQUIO LEPSI - A PSICANÁLISE, AS INSTITUIÇÕES E A INFÂNCIA, Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo... *Anais*. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100040&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 14 set. 2019.

NYAMNJOH, F. B. 'Potted plants in greenhouses': A critical reflection on the resilience of colonial education in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, v. 47, n. 2, pp. 129-154, 2012.

OLIVEIRA, C. L. M. V. de. A historiografia sobre o movimento psicanalítico no Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 5, n. 3, pp. 144-153, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1417142002000300144&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 set. 2019.

OLIVEIRA, C. L. M. V. Trajetórias da psicanálise paulista. *Analytica*, São João del Rei, v. 3, n. 4, pp. 59-87, jan. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 set. 2019.

OLIVEIRA, R. M. S. Frantz Fanon, Psicologia e Psicanálise: epistemologias da violência. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [s.l.], v. 10, n. 24, pp. 40-66, fev. 2018. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/573>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ORLANDI, E. *O que é linguística*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PASTORE, M. D. N.; BARROS, D. D. Vivências e percepções acerca da Educação em Moçambique: olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola. *Cadernos de Estudos Africanos*, Lisboa, v. 35, pp. 149-169, 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cea/2794>>. Acesso em 14 set. 2019.

PEARCE, J. *A Guerra Civil em Angola 1975-2002*. Lisboa: Tinta da China, 2017.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. *Psicologia Social*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, pp. 376-383, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 8 set. 2019.

PERES, F. S. *A Revolta Ativa: os conflitos identitários no contexto da luta de libertação (em Angola)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

PLOTKIN, M. B. The diffusion of psychoanalysis under conditions of political authoritarianism: the case of Argentina, 1960s and 1970s. In: DAMOUSI, J.; PLOTKIN, M. (Ed.). *Psychoanalysis and politics*. New York: Oxford University Press, 2012.

POMMIER, G. É possível falar de um desejo "primitivo" de escrever? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, pp. 14-23, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 14 set. 2019.

POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: PUF, 1993.

PORTUGAL. Boletim da Agência Geral das Colônias. Diploma legislativo Colonial nº 238, de 17 de maio de 1930, nº 20.

PORTUGAL. Ministério do Ultramar – Direcção-Geral do Ensino. Decreto-Lei 45908, de 10 de setembro de 1964. Diário do Governo n. 213/1964, Série I de 10/09/1964. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/258393/decreto-lei-45908-de-10-de-setembro>>. Acesso em 14 set. 2019.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva* - Expressando a língua portuguesa e seu ensino, Florianópolis, v. 20, n. 1, pp. 104-123, 2002.

PUJÓ, M. Trauma e desamparo. *Revista Psicoanálisis y el hospital*, Buenos Aires, v. 17, pp. 20-29, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, Colorado, v. 11, n. 2, pp. 342-386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, Lima, v. 12, n. 29, pp. 11-20, 1992.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. (1992). Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, Londres, v. 44, n. 4, pp. 549-557, 1992.

QUINET, A. *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RIBEIRO, M. P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 39, pp. 23-30, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 16 ago. 2019.

RIOLFI, C. R. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA DA SILVA, C. S. A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 8, pp. 164-170, ago. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 2 set. 2019.

ROCHA, G. M. Ato, poder e emancipação: psicanálise e vínculos sociais. *Subjetividades*, São Paulo, v. 18, pp. 114-120, 2018.

ROMERO, H. C. *Amor e paradoxo: um percurso pelos indícios de Lacan*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

ROSA, M. D. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2016.

ROSA, M. D. Alienação e separação: impasses e possibilidades de intervenção (Palestra). SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PSICANÁLISE E LINGUAGEM: Impasses na constituição do sujeito, São Paulo, 1999. Disponível em: <<https://psicanalisespolitica.files.wordpress.com/2014/06/debieux-m-o-nc3a3o-dito-como-operador-na-clc3adnica-com-crianc3a7as-e-adolescentes-site-estados-gerais-em-psicanc3a1lise-2001.pdf>>.

ROSA, M. D. *Histórias que não se contam: o não-dito e a psicanálise com crianças e adolescentes*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2000.

ROSA, M. D. O Não dito como operador na clínica com crianças e adolescentes. In: PACHECO, R.; ROSA, M. D.; COELHO, N. (org.). *Novas contribuições metapsicológicas à clínica psicanalítica*. Taubaté, SP: Cabral Universitária, 2002.

ROSA, M. D. *Psicanálise, Política e Cultura: a clínica em face da dimensão sócio-política do sofrimento*. 2015. Tese (Livre Docência em Psicologia Clínica), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROSA, M. D. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. *Textura*, São Paulo, v. 2, n. 2, pp. 42-46, 2002b. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/58054-Uma-escuta-psicanalitica-das-vidas-secas-1-miriam-debieux-rosa-2.html> >. 14 set. 2019.

ROSA, M. Migrantes, Imigrantes e Refugiados: a clínica do traumático. *Revista de Cultura e Extensão USP*, São Paulo, v. 7, pp. 67-76, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/46597/50354>>. Acesso em 14 set. 2019.

SAFATLE, V. Lacan, revolução e liquidação da transferência: a destituição subjetiva como protocolo de emancipação política. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 31, n. 91, pp. 211-227, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000300211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 ago. 2019.

SAID, E. W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANCHES, P. R. P. A alteridade na conceituação freudiana de desejo e pulsão. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 44, n. 4, pp. 97-108, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2010000400009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 14 set. 2019.

SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, A. L. A patologização da infância. XXVII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF... *Anais*. Belo Horizonte, 2009.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

SAURET, M. J. *O infantil e a estrutura*. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

SEI, C. C.; MOSCHEN, S. Da escrita no corpo à escrita no papel: os caminhos do aprender a escrever. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 19, n. 2, pp. 325-338, ago. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282014000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 set. 2019.

SILVA, A. C. B. *A transmissão do saber inconsciente em textos: desejo e estilo na escrita*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOLER, C. O sujeito e o Outro I. In: FELSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Org.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SOUSA, E. L. A. Atravessar desertos - psicanálise e utopia. *Psicologia clínica*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, pp. 23-30, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01030100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2019.

SOUZA, E. L. A. Psicanálise e a vocação iconoclasta das utopias. *Morus - Utopia e Renascimento*, Porto Alegre, v. 6, n. 6, pp. 397-403, 2009. Disponível em: <<http://www.revistamorus.com.br/index.php/morus/article/view/98>>. Acesso em 14 set. 2019.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Graal, Rio de Janeiro, 1983.

SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno Falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

TIZIO, H. Reinventar el vínculo educativo. In: TIZIO, H. (Org.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e del psicoanalysis*. Barcelona: Gedisa, 2003.

VANIER, A. O sintoma social. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, pp. 205-217, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 14 set. 2019.

VASCONCELOS, A. T. N.; LIMA, M. C. P. Considerações psicanalíticas sobre a herança psíquica: uma revisão de literatura. *Cadernos de psicanálise*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 32, pp. 83-103, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952015000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2019.

VOLNOVICH, J. *Lições introdutórias à psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

WARPECHOWSKI, M. B.; CONTI, L. Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 23, n. 2, pp. 322-343, ago. 2018. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415282018000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 6 set. 2019.

ZAMPARONI, V. Frugalidade, moralidade e respeito: A política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930. X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS... *Anais*. Rio de Janeiro, 2000.

ZORNIG, S. *A criança e o infantil em psicanálise*. São Paulo: Escuta, 2000.

TEPERMAN, M. H. I.; KNOPF, S. Virgínia Bicudo: uma história da psicanálise brasileira. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 44, n. 80, pp. 65-77, jun. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 set. 2019.