UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVIA DE CARVALHO MACHIONE TRINDADE

Leitura e escrita: do sintoma ao sujeito

Ribeirão Preto

2019

SILVIA DE CARVALHO MACHIONE TRINDADE

Leitura e escrita: do sintoma ao sujeito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos e pesquisas, desde que citada a fonte.

Trindade, Silvia de Carvalho Machione

Leitura e escrita: do sintoma ao sujeito. Ribeirão Preto, 2019.
99p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.
Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Alfabetização e letramento. 2. Psicanálise 3. Educação 4. Sintoma.

TRINDADE, S. C. M. **Leitura e escrita:** do sintoma ao sujeito. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha família de origem, imprescindível no que sou e pela qual tenho eterna gratidão e amor.

Ao meu esposo, Wanderley, com quem compartilho minha vida e por quem tenho admiração, respeito e amor.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Elaine Assolini, por constituir um espaço para a pesquisa em Educação, em interface com a Psicanálise, em Ribeirão Preto e pela orientação cuidadosa e gentil.

Ao grupo GEPALLE, pelos momentos de produção, discussões e trocas de saberes, em especial às colegas Camila Carrari, Merielen Cunha, Dayane Coelho e Isadora Guarda.

Ao Prof. Dr. Miguel Bairrão e à Prof.^a Dr.^a Paula Chiarette, que trouxeram seus olhares atentos ao meu trabalho no exame de qualificação, o que me possibilitou avançar.

À ONG SARA, onde dedico parte importante do meu trabalho, que sempre me traz desafios e me permite enfrentá-los.

A toda equipe da ONG SARA, meus queridos colegas de trabalho, que fazem daquele espaço um lugar não só para sonhar, mas também para realizar a transformação social.

A todos os alunos e alunas da ONG SARA, por enriquecerem o meu trabalho e me ensinarem cada dia mais com suas demandas, proporcionando-me reflexões e ideias. A eles, minha gratidão pela confiança que depositam em mim!

Aos meus colegas do projeto “Alfabetização com histórias”, da ONG SARA, Leandro Maurício, Priscila Cubero, Ana Luiza Gonçalves, Ana Paula Simonetti e Eliton Pita, que aceitaram comigo os desafios do trabalho com crianças e adolescentes com dificuldades em leitura e escrita.

Ao meu esposo, Wanderley, por me fazer enxergar a potência da sociedade civil organizada e, com seu exemplo, mostrar-me a força de um trabalho feito com paixão.

Aos meus pais, por me deixarem desejar, ensinarem-me a lutar por isso e sempre me apoiarem em minhas escolhas.

Uma vez eu tive uma ilusão
E não soube o que fazer
Não soube o que fazer
Com ela, não soube o que fazer
E ela se foi
Porque eu a deixei
Por que eu a deixei?
Não sei, eu só sei que ela se foi

Meu coração desde então chora todos os dias
No portão
Por ela não soube o que fazer
E ela se foi
Porque eu a deixei
Por que eu a deixei?
Não sei, eu só sei que ela se foi

Sei que tudo o que eu queria
Deixei tudo o que eu queria
Porque não me deixei tentar
Vivê-la feliz

Sei que tudo o que eu queria
Deixei tudo o que eu queria

É a ilusão de que volte o que me faça feliz,
faça viver
Por ela...

(MONTE, 2014)

RESUMO

TRINDADE, S. C. M. **Leitura e escrita**: do sintoma ao sujeito. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Esta pesquisa advém do nosso interesse em pensar a Educação a partir dos conhecimentos trazidos pela Psicanálise no ambiente institucional de educação não escolar. Nossa prática profissional colocou-nos diante de sujeitos que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita, o que nos instigou a pensar sobre como a teoria psicanalítica, especialmente no que se refere ao sintoma, poderia contribuir no trabalho com esses sujeitos. A Psicanálise tem como hipótese de trabalho o inconsciente – ao qual o Eu é submetido –, que se manifesta em atos falhos, sintomas, chistes, sonhos, isto é, arranjos inconscientes subjetivos, com vistas a alcançar alguma forma de satisfação. A partir dessa premissa, nosso objetivo foi investigar a relação do inconsciente freudiano com as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita de sujeitos que apresentam um suposto atraso no processo de alfabetização. Por meio da pesquisa de campo, realizada em uma Organização Não Governamental que desenvolve um projeto de alfabetização para crianças e adolescentes com o perfil acima descrito, analisamos o percurso de três sujeitos, trazendo a construção dos casos fundamentada nas contribuições teórico-metodológicas da Psicanálise freudo-lacanianana. Dessa forma, acompanhamos as contribuições e efeitos práticos possíveis à Psicanálise no contexto institucional e, também, algumas de suas limitações. Buscamos demonstrar como a posição do sujeito em face do Outro se repete em suas relações dentro das instituições que frequenta e produz ressonâncias no processo de aprendizagem, sendo necessários manejos indiretamente associados ao ensinar e ao aprender. Considerando o impacto do inconsciente no processo de aprendizagem, refletimos a respeito de como o psicanalista pode contribuir no campo da Educação, encaminhando para o foco das discussões a singularidade do sujeito e seu trabalho de implicação naquilo que é trazido pelo aluno como problema.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Psicanálise. Educação. Sintoma. Sujeito.

ABSTRACT

TRINDADE, S. C. M. **Reading and writing skills: from symptom to subject.** 2019. 99 p. Thesis (Master's Degree in Education) – Philosophy, Sciences and Languages University of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

This research accrues from our interest of thinking about Education according to the knowledge acquired by Psychoanalysis at the non-school institutional environment. Our professional practice placed us before subjects who presented trouble with reading and writing skills, which incited us thinking about how the psychoanalytic theory, specially referring to symptoms, could contribute at working with these subjects. The Psychoanalysis' working hypothesis is the unconsciousness – where the self is subject –, which can be manifested among failed acts, symptoms, witting, dreaming, that means subjective unconscious arrangements looking forward to some kind of satisfaction. According to this premise, our goal was to investigate the interconnection between Freudian unconsciousness and learning difficulties at reading and writing skills in subjects who showed an assumed backwardness at the literacy process. Through this field research, performed at and Non-Governmental Organization that develops a literacy project for children and teenagers with the profile described above, we have analyzed the course of three subjects, bringing the construction of these cases based on theoretical and methodological contributions of Freud-Lacanian Psychoanalysis. Thus, we have followed the contributions, practical effects, and also some of the limitations to the Psychoanalysis at institutional environment. At this present paper, we seek to demonstrate how the position of the subject faced to the Other repeats itself in their relationships inside of the institutions in which they attend to and produces resonances at the learning process, needing indirectly associated management of teaching and learning. Considering the impact caused to the unconsciousness at the learning process, we have considered about how the psychoanalyst can contribute at the Education field, bringing the singularity of the subject and its work of involvement in what is brought by the student as an issue, to the spotlight.

Keywords: Reading. Writing. Psychoanalysis. Education. Symptom. Subject.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BBC	British Broadcasting Corporation
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DSM	Diagnostic and Statistical Manual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
SARA	Serviço de Aprendizagem Rural ao Adolescente
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CENÁRIO BRASILEIRO DA ESCOLARIZAÇÃO: ONTEM E HOJE SEM ESCUTAR O SUJEITO	18
2.1	Alfabetização para além de ler e escrever.....	23
2.2	O problema de ordem psíquica e a desimplicação do sujeito	27
2.3	O problema de ordem técnica e o impossível da educação.....	29
2.4	Na trama do institucional e político.....	31
2.5	O sintoma como hipótese de partida: a questão do sujeito	33
3	ALFABETIZAR LETRANDO: PENSANDO A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO LETRAMENTO EM INTERFACE COM A PSICANÁLISE	38
3.1	Diferentes concepções de letramento: contribuição de estudiosos	38
3.2	Sobre a Teoria Sócio-Histórica do Letramento.....	41
3.3	Alfabetizar-Letrandos	44
4	CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO	48
4.1	Psicanálise e Educação: pensando a interface entre os dois campos.....	50
4.2	A constituição subjetiva: o sujeito e o Outro	57
4.3	O conhecimento em Psicanálise	60
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	64
5.1	Sobre o <i>corpus</i> e o tratamento dos dados	66
6	ANÁLISES E DISCUSSÕES	69
6.1	Psicanálise em instituição: o que é possível	69
6.2	Fundamentos do trabalho da ONG SARA no projeto de alfabetização	71
6.3	O que os alunos ensinaram.....	73
6.3.1	Caso Pietro	75
6.3.2	Caso Inês	79
6.3.3	Caso Marcelo	82
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICES.....	95
	ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

Em 1931, Durval Marcondes afirmou que a vida de Freud consistia em uma luta pela verdade que lhe custou o impiedoso exílio de seus pares, ao qual não cedeu e, corajosamente, sustentou suas teorias – contrárias às ideias dominantes de sua época –, que eram o honesto resultado de suas investigações. Freud foi pioneiro ao falar da sexualidade infantil e formalizou o inconsciente de forma nunca conhecida antes. A história desse grande pesquisador da alma humana mostra-nos que os caminhos da ciência nem sempre são simples, especialmente para os conhecimentos advindos da Psicanálise. As pesquisas, ao mesmo tempo em que trazem novas formas de compreender e viver em sociedade, podem também ser dificultadas pelos modos de compreender e viver em sociedade.

Fink (1997) assevera que a Psicanálise é uma práxis constituída por objetivos, finalidade e por desejo, que, como o fim da alquimia, foi excluído das ciências “apesar da aguda consciência do historiador e do biógrafo, da importância da personalidade e motivações do cientista individual” (FINK, 1997, p.7 apud FELSTEIN; FINK; JAANUS, 1997). Entendemos que cada questão que salta aos olhos de um pesquisador é um desafio a ele na medida em que o faz revisitar a si mesmo, isto é, traz sempre uma singularidade, bem como coloca à prova quanto o pesquisador pode sustentar o desejo que o conduziu a essa trilha.

Sauret (2003), por sua vez, afirma que a pesquisa explora como um sujeito traz sua contribuição ao que torna, por sua estrutura, a humanidade mais humana. Buscamos, assim, por meio desta dissertação, trazer parte de nossa modesta contribuição à Educação a partir da principal teoria que fundamenta nosso olhar para o mundo: a Psicanálise. O interesse pela presente pesquisa nasceu como consequência dos desafios de nossa experiência profissional, desde 2011, em uma instituição socioassistencial do terceiro setor. Na posição de professora de adolescentes, em um curso de preparação para o mercado de trabalho, o contato com adolescentes suscita questões e desafios na tarefa. Nessa instituição, além de professora nessas turmas, ocupamo-nos da coordenação de projetos.

O início do trabalho na instituição, em 2009, não se deu em nenhuma dessas atividades. A partir de nossa graduação em Psicologia, dirigimo-nos à formação psicanalítica há mais de dez anos por meio da atividade clínica, análise pessoal, estudos e supervisão; a partir disso, fomos convidadas a atender os adolescentes dessa instituição que se encontravam em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Foi necessário tempo para compreendermos que o trabalho de um psicanalista em uma instituição não se daria da mesma forma que em um consultório, por mais que houvesse a sala e todos os requisitos estruturais para tanto. Na instituição, muitas vezes, o contato do dia a dia demanda intervenções durante as oficinas de arte-educação, ministradas por arte-educadores, no corredor quando um aluno traz uma inquietação, quando se observa uma situação durante os intervalos das atividades, na sala de aula ou, ainda, na propositura de projetos criando lugares e espaços até então inexistentes na entidade.

Cumprе ressaltar que a instituição na qual atuamos profissionalmente foi fundada em 1995, por iniciativa da Delegacia Regional do Trabalho, Ministério Público do Estado de São Paulo, pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), sociedade civil e entidades de direitos humanos, com objetivo de coibir a exploração da mão de obra infantojuvenil na região de Ribeirão Preto e promover a inserção desses jovens em atividades, à época, agrícolas, compatíveis com seu desenvolvimento físico e psíquico, como silvicultura e horticultura. Naquele período, na referida região, havia uma legião de aproximadamente quatro mil crianças e adolescentes exercendo atividade perigosa, penosa e insalubre no corte de cana-de-açúcar, quase todas fora do ensino regular, com atraso de quatro a cinco anos no processo educativo e em situação de risco. A referida instituição, ou Organização Não Governamental (ONG), atuou ativamente a fim de erradicar a exploração da mão de obra infantojuvenil nessa região, buscando reverter a participação dos adolescentes no mercado de trabalho, que se dava de formas degradantes com a exploração da atividade laboral, considerando o jovem apenas mão de obra barata.

Diante desse contexto, sob a égide do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a entidade constituiu-se com a missão de construir uma instituição capaz de oferecer espaços e ferramentas para a promoção sociocultural e educacional a adolescentes de 12 a 18 anos, acolhendo suas diferenças. No atendimento são priorizados, mas não exclusivamente, adolescentes oriundos de famílias com baixa renda e em situação de vulnerabilidade social.

Como alargamento das atividades econômicas da região e buscando promover outros aspectos da formação cidadã, os quais vão muito além da formação para o trabalho, a ONG ampliou seu trabalho educativo por meio de atividades culturais visando à expansão dos recursos simbólicos e processos de significação de seus alunos, de maneira a ajudá-los a organizar seus modos de sentir, conhecer e pensar. Para tanto, atualmente, a instituição se vale de atividades – tais como arte-educação, oficinas culturais, práticas de lazer, esporte, além da já citada educação para o trabalho – estruturadas em programas, a saber, “Gente jovem”,

“Trabalhador educando”, “Jovem aprendiz” e “Capacitação para inserção de adolescentes no mercado de trabalho”. Como condição para participação nos programas da ONG, é necessário que o adolescente interessado esteja matriculado no ensino fundamental ou médio de escolas públicas ou privadas do município. Além dos programas permanentes, a ONG realiza projetos com tempo de execução determinado, dirigidos a públicos variados, estabelecidos de acordo com seus objetivos. Esses projetos são elaborados visando propor soluções aos problemas constatados no cotidiano ou trazem propostas artístico-culturais, tais como “Curso de iniciação teatral”, “Música para viver”, “Nossa história na biblioteca”, “Contando uma história”, “Viveiro de mudas”, “Viverde” e “Alfabetização com histórias”.

Dentro desse universo institucional, os programas que contemplam a inclusão do adolescente em programas de primeiro emprego são expressivamente aqueles com maior demanda. Destarte, o Programa de Capacitação para Inserção de Adolescentes no Mercado de Trabalho é constituído por um curso que promove ampla discussão acerca do trabalho, passando por questões ambientais, modelos de produção, diversidade cultural brasileira, dentre outros temas. Essa etapa tem a importante função de promover uma reflexão acerca das relações de produção, buscando romper com acultura de exclusões não só sociais, mas também econômicas e culturais, por meio de apresentações, debates, discussões de temas e, posteriormente, o ingresso em programas de integração jovem-empresa.

Para Alarcão (2011), com quem concordamos, o grande desafio para os professores é ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico que não se desenvolve através de monólogos expositivos. A autora aponta que o desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de autocriticar-se. Nesse intuito, o principal objetivo desse programa é que o adolescente inicie um processo de reflexão, comece a pensar sobre o que faz parte do seu desejo, no que diz respeito às contribuições que trará ao mundo por meio do trabalho.

Atuando como professora nesse programa, atravessada pela nossa formação psicanalítica, a primeira questão que nos aparece e atravessa nosso objetivo nesta pesquisa é: o que fazer, dentro do contexto institucional, com alunos não alfabetizados que buscam a ONG para inserirem-se no mercado de trabalho?

Pudemos observar durante as aulas que ministrávamos que os alunos não alfabetizados apresentavam limitação em sua participação que não se dava apenas na dificuldade da leitura e escrita, mas também na tomada da palavra, na participação oral, na construção das ideias.

Inicialmente, apostávamos que a participação oral poderia alcançar bons resultados na inserção desse adolescente numa atividade profissional. No entanto, encontrávamos, também, nesses alunos, um discurso oral empobrecido. Além disso, era notória certa vergonha daquela condição em face de outros alunos alfabetizados. A lacuna deixada no processo de alfabetização reverberou negativamente na vida daqueles adolescentes e impactou a busca por aquilo que desejavam ao procurar a ONG. Essa nossa percepção a olho nu, a partir do contato com um pequeno grupo da sociedade, vem de encontro com o estudo realizado pelo Insper intitulado “Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar de jovens”, que demonstra que 10,3 milhões de jovens de 15 a 17 anos não estão na escola como deveriam. Desses adolescentes, cerca de 2,8 milhões se encontram em situação de fracasso escolar, em razão de fatores variados, que não favorecem o seu engajamento, o que reflete em diversos aspectos de suas vidas.

Em face desse problema, por meio da ONG, propusemos, em 2015, o projeto “Alfabetização com histórias – uma aposta no letramento” para buscar um lugar para esses alunos, almejando melhor desfecho para suas passagens pela ONG. No ano seguinte, o projeto foi aprovado com apoio financeiro do Projeto Criança Esperança em parceria com a Unesco, quando surge também à necessidade de aprofundar os estudos na área, o que coincide com o momento em que ingressamos como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) com o intuito de formalizarmos uma pesquisa acerca dos problemas e questões suscitadas em nossa vivência profissional relatada. O GEPALLE trabalha com a Teoria Sócio-histórica do letramento que está fundamentada na abordagem discursiva e na psicanálise freudo-lacaniana e, naquele ano, iniciava a construção da linha de pesquisa em Educação e Psicanálise, o que tornou oportuna a inserção dessa pesquisa nesse grupo.

Em 2017 se dá nosso ingresso no mestrado e, também, o início da execução do referido projeto de alfabetização. A partir desse contexto que precede nossa pesquisa, o objetivo principal deste trabalho é investigar os aspectos inconscientes que impossibilitam a alfabetização, mais especificamente que afetam a relação do aluno com a aprendizagem da leitura e escrita. As dificuldades na leitura e na escrita de alunos com quem nos encontramos no percurso profissional foi o recorte que nos colocou na trilha da investigação da relação do aluno com a aprendizagem. As dificuldades na alfabetização são o que reúne os sujeitos participantes dessa pesquisa e chegamos a esse recorte por considerar a alfabetização como prática mais ampla do ler e escrever, mas atividades inseridas no campo da linguagem, ou

seja, possuem efeitos de ordenamento psíquico. Além disso, por outra perspectiva, é importante destacar com Paulo Freire (1989), a leitura e a escrita como um modo de interpretar o meio social e cultural em que se está inserido.

Buscamos, aqui, compreender qual a relação entre as dificuldades no aprendizado de crianças e adolescentes participantes do projeto de alfabetização da ONG, que também estão no ensino regular, com o sujeito na perspectiva psicanalítica, ou seja, com o sujeito do inconsciente. Com isso, a pesquisa fundamenta-se a partir do campo de estudos da Psicanálise e Educação, utilizando-se ainda de algumas contribuições da Teoria Sócio-Histórica do Letramento, uma vez que o projeto de alfabetização em que a coleta de dados da pesquisa acontece alicerça-se na proposta alfabetizar-letrando.

O percurso de nossa investigação será apresentado em sete capítulos, considerando a presente introdução: 2) O Cenário Contemporâneo Brasileiro da Alfabetização; 3) Alfabetizar Letrando: Pensando a Teoria Sócio-Histórica do Letramento Em Interface com a Psicanálise; 4) Contribuições da Psicanálise à Educação; 5) Aspectos Metodológicos; 6) Análises e Discussões; 7) Considerações Finais.

No segundo capítulo, traremos considerações a respeito do cenário da alfabetização no Brasil e do processo de aprendizagem que é evocado no ensino da leitura e da escrita. Tal reflexão se faz importante, pois a alfabetização ainda é um desafio para a educação brasileira, uma vez que uma parcela significativa dos alunos, especialmente os de classes sociais mais baixas, continua enfrentando dificuldades no aprendizado da escrita e da leitura, o que representa para esses sujeitos uma condição social e cultural com sérias limitações, por exemplo, na inserção no mercado de trabalho. Como nos aponta Tfouni (1995[2010]), a escrita desde suas origens está associada a jogos de dominação e poder, assim como de participação e exclusão nas relações sociais, além de estar associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos.

Trabalhando há mais de dez anos nessa ONG, constatamos o apontamento de Tfouni (1995): os alunos alfabetizados alcançam êxitos, se comparados aos alunos com níveis de alfabetização baixos, que, em sua maioria, não alcançam, por exemplo, o ingresso no mercado de trabalho como aprendiz. Mas, não garante. A leitura e escrita são importantes recursos sociais, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada, no entanto, o êxito do adolescente em sua passagem pela instituição não se localiza apenas nesse fato. Isso nos traz uma inquietação e abre uma perspectiva de investigação que leve em conta o sujeito.

Discutiremos, então, como a teoria psicanalítica possibilita uma forma de investigação que leva em conta o sujeito do inconsciente e sua responsabilidade que se relaciona com os modos de respostas subjetivas, o que é diferente de culpa. Lacan (1996[1965]) afirma: “Por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis. Chamem a isso como quiserem, terrorismo” (LACAN, 1996[1965], p. 873).

Depois de discorrer brevemente sobre os principais entendimentos encontrados na literatura para explicar as causas dos problemas de aprendizagem, discutiremos a hipótese que construímos a respeito das dificuldades de leitura e escrita não superadas nos contextos escolares, trazendo como podem esbarrar em limites impostos pela singularidade do sujeito, ou seja, podem estar relacionada a amarrações sintomáticas inconscientes que aparecem naquele contexto.

Em outras palavras, o não aprender pode ser lido como um sintoma (FREUD, 1917), no sentido psicanalítico, considerado como manifestação do inconsciente que traz em si um conflito recalcado e se dá a ver também no ambiente institucional, como a escola, por exemplo. Desta forma, o inconsciente impõe seus efeitos também no campo da educação, o que nos autoriza a pensá-la a partir das contribuições da psicanálise. A psicanálise pode apresentar contribuições para o contexto escolar no sentido que ela oferece uma escuta para o sujeito na instituição ou fora dela. Freud (1914, p. 67) afirma que “a psicanálise cedo reconheceu que todo sintoma neurótico deve sua possibilidade de existência a uma transação”, isso significa que o sintoma se estabelece por um acordo em que só se sustenta com algum ganho em alguma instância subjetiva.

Neste trabalho, abordaremos as evidências apontadas pela sociologia em consonância com o pesquisador Charlot (2013): a correlação estatística entre a origem familiar e escolar da criança com o grau de sucesso ou fracasso escolar é um dado de probabilidade incontestável, porém não de causa e efeito. Pensar essa estatística como causa e efeito coloca em jogo a lógica da relação entre vitimados e culpados. Escolhemos abordar as dificuldades de aprendizagem a partir do que é relativo ao sujeito. É a partir desse recorte que trabalharemos.

O terceiro capítulo versa sobre a Teoria Sócio-Histórica do Letramento, buscando articular seus encontros com a teoria psicanalítica. A abordagem discursiva da alfabetização, que fundamenta tal teoria, diferencia alfabetização e letramento, sendo o primeiro é um dos aspectos do segundo. Tal abordagem traz uma concepção de letramento que considera os sujeitos não alfabetizados, a partir dos efeitos que o uso generalizado do código escrito traz aos modos de participação do indivíduo na linguagem (TFOUNI et al., 2017). Buscaremos

pensar nesse capítulo como o traço fundante do sujeito, tal como propõe a psicanálise, pode se articular como o conceito de letramento proposto por Tfouni.

Em seguida, no quarto capítulo, discutiremos as contribuições da psicanálise à educação, trazendo, a partir de uma ousadia intelectual, alguns conceitos psicanalíticos que nos ajudam a pensar o trabalho que toca o sujeito dentro da instituição e que nos ajudam a construir leituras para os problemas de aprendizagem. Embora as obras psicanalíticas clássicas tratem pouco do tema, estudiosos da psicanálise puderam extrair da teoria psicanalítica reflexões importantes para pensarmos a educação. Falaremos também da diferença do sujeito de que trata a psicanálise e o sujeito da educação, trazendo para discussão como se constitui esse sujeito, para depois apresentarmos que teoria da aprendizagem se pode extrair da psicanálise. Esses temas nos ajudarão a pensar os problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista o sujeito do inconsciente.

No quinto capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos que permeiam a pesquisa em psicanálise. Por inaugurar um campo novo, a psicanálise requer critérios de avaliação próprios a ela, uma vez que seu objeto de estudos, o inconsciente, só é acessado por seus efeitos. Para finalizar, no sexto capítulo nos dedicamos às discussões e análises do objeto que constitui nossa pesquisa, em que analisamos aspectos da prática psicanalítica na instituição, seguido da apresentação de três casos onde discutimos a relação dos sujeitos participantes com a aprendizagem e suas mudanças de posição frente as dificuldades.

2 O CENÁRIO BRASILEIRO DA ESCOLIZAÇÃO: ONTEM E HOJE SEM ESCUTAR O SUJEITO

Faremos, neste capítulo, uma breve contextualização do cenário contemporâneo da alfabetização no Brasil, destacando a relevância do tema para a educação, além de apontar os efeitos da alfabetização no processo de subjetivação da criança. Abordaremos, também, os principais entendimentos apontados por pesquisas como as causas do elevado número de alunos com problemas no processo de aprendizagem, para, em seguida, trazer nossa posição sobre o tema.

Há muitas décadas, a questão da alfabetização é colocada de diferentes formas e como um desafio para a educação brasileira. Por diferentes motivos, alguns alunos brasileiros, especialmente os de classes sociais mais baixas, continuam enfrentando dificuldades no aprendizado da escrita e da leitura. Segundo Assolini (2015), após a ditadura militar no Brasil, a luta pela democratização da educação se intensificou com foco no direito à escolarização para todos. A autora destaca que na década de 1980, o fracasso escolar era marcado, sobretudo, pelo não aprendizado da leitura e da escrita. Nesse período, a alfabetização foi eleita como prioridade e pela primeira vez foi alcançada a inversão da proporção entre alfabetizados e analfabetos. Isso nos mostra como a valorização da alfabetização é recente na história do ensino brasileiro e o analfabetismo ainda não superado.

Os avanços nos direitos ao acesso à educação ganharam força de lei e foram garantidos na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206. Mortatti (2004) afirma que o processo de desaceleração do analfabetismo foi fortemente influenciado pela ampliação do atendimento escolar, o que também aumentou a média de escolaridade da população brasileira, mas afirma, ainda, que esses avanços não foram suficientes para garantir acesso efetivo aos conhecimentos socialmente indispensáveis, sobretudo à população juvenil, uma vez que o percentual de frequência escolar decresce com o aumento da faixa etária.

Ter crianças e adolescentes, indistintamente, inseridos na escola trouxe avanços, mas não foi suficiente, o que traz um novo contexto a ser investigado. Pesquisadores desse tema, como Cordié (1996), consideram que a ampliação de acesso à escola produz o fenômeno do fracasso escolar, pois a escola depara-se com um alunado que não fazia parte de sua história, que não “se encaixa” em sua forma de trabalho instituído. Surgem alunos com diferentes trajetórias e classes sociais, trazendo novos desafios para a escola. Para que a escola garanta,

de fato, um espaço para que esse novo aluno, que precisará construir nela o seu lugar, também é necessário estar atento ao que esse aluno tem a dizer sobre o que espera dessa escola.

Embora a legislação garanta o direito à inclusão de todos os alunos, a instituição escolar não suporta as diferenças subjetivas dos alunos, pois sua estrutura visa manter uma ordem e modos de funcionamento estabelecidos, o que coloca em xeque a inclusão alcançada legalmente. Afinal, incluir não significa apenas estar dentro dos muros da escola. Há um número expressivo de alunos que seguem sua vida escolar, sem obter nível de alfabetização suficiente, tendo comprometido o seguimento das aprendizagens escolares posteriores, tendo quase sempre como resultado a evasão escolar.

A legislação sobre a inserção escolar da criança e do adolescente, não parou no direito de estar na escola. Ela confere também responsabilidades aos pais. O artigo 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atribui à mãe e ao pai, ou responsáveis, direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança. Ainda sobre essa matéria, o artigo 246 do Código Penal tipifica como crime o abandono intelectual por parte dos pais que deixarem, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar, sob pena de detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

Na legislação brasileira frequentar a escola não é apenas um direito, mas também um dever, o que indica que a sociedade brasileira, por meio da constituição de suas normas sociais, de suas leis, entendeu que o não engajamento de um jovem com a escola é grave e determina a frequência à escola como obrigatória até os 18 anos. Porém essa imposição não conta com a situação dos alunos não alfabetizados ou em situação de fracasso escolar. Que lugar um aluno não alfabetizado, com 15 anos de idade, tem na escola? De que forma esse aluno irá sustentar sua permanência na escola e sua relação com seu professor, uma vez que ir à escola é um direito e um dever, sob pena de punição aos pais por abandono intelectual?

Segundo dados disponíveis no Portal do Ministério da Educação (MEC), pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2016, por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização, demonstram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura e 33,95% em níveis insuficientes de escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a alfabetização das crianças deva acontecer até o segundo ano do ensino fundamental, ou seja, até os 8 anos de idade. A pesquisa nos mostra que mais da metade dos alunos avaliados não aprendem a ler no tempo determinado pela BNCC e que o mesmo acontece com um terço deles, em relação à escrita. Isso é para nós um indicador de

que a singularidade dos alunos deve ser escutada antes do estabelecimento de determinações temporais.

Ainda com essas condições atuais, verificamos que é presente na escola a preocupação com demandas sociais e políticas como a manutenção do calendário escolar e com metas a serem alcançadas em avaliações, colocando os resultados numéricos como o foco. A própria política de progressão continuada¹ é um exemplo de como a singularidade do tempo de cada aluno é colocada de lado em nome de dados estatísticos positivos.

Se num primeiro momento a escola recebe um alunado proveniente de contextos mais parecidos, com turmas pequenas e mais homogêneas, num segundo momento, após os referidos avanços legais, encontramos na escola grande diversidade no alunado, organizados em classes com maiores números de alunos. No entanto, em nenhum dos contextos nos parece haver a escuta da singularidade do sujeito que vai para a escola. Mais ainda, no segundo contexto, vemos com maior clareza que não há espaço, na escola, para essas singularidades.

Nesse cenário, indagamo-nos sobre a posição do aluno, que não pode ser pensado apenas como uma vítima de um contexto, mas também como um sujeito criativo capaz de engajar em seu aprendizado, trazendo suas marcas singulares. Há, como apontado, avanços nas políticas de alfabetização que é um aprendizado inicial, que é um primeiro passo importante na prevenção do fracasso escolar. Mas sabemos que o acesso à leitura e escrita garante apenas em potencial a participação na sociedade, o que levanta para uma série de pesquisadores à questão do letramento, que discutiremos em capítulo posterior.

Neste estudo nosso foco é pensar o sujeito. A partir dos ensinamentos da psicanálise, sabemos que o aluno é parte ativa no processo de aprendizagem, ele responde ao professor que o ensina consentindo ou não ao aprender. Sobre isso a psicanálise tem muito a dizer. Voltolini(2011) afirma que a psicanálise revela que a aprendizagem não se dá, conforme a formulação do discurso pedagógico, através do par ensino-aprendizagem, mas num processo que implica apreender, ou seja, uma operação ativa de pegar algo no campo do Outro², diferente de receber passivamente o que o outro ensina. A aprendizagem precisa estar no campo do desejo do aprendiz. O aluno não aprende sozinho. A aprendizagem ocorre dentro do laço com o professor, o que implica dizer ela se dá sempre com alguém, ainda que esse alguém seja imaginado pelo aprendiz. É necessário um professor que será, por transferência,

¹Progressão continuada é uma das formas básicas de ensino nas escolas fundamentais que pressupõe que o estudante deve obter as competências e habilidades em um ciclo, que é mais longo que um ano ou uma série. Nesse sistema de ciclos, não está previsto a reprovação, mas a recuperação, por aulas de reforço.

² O grande Outro em psicanálise refere-se à linguagem. O conceito será apresentado na seção 3.2 “A constituição subjetiva: o sujeito e o Outro”.

colocado em determinada posição, que pode ou não propiciar a aprendizagem (KUPFER, 1992).

A questão que destacamos nesse processo é: está o professor, a escola criando estratégias para provocar o desejo de aprender de seus alunos? Essa questão é fundamental e amplia a discussão da aprendizagem para além de boas notas, conteúdos disciplinares, frequência escolar. Esses de nada servem se o aluno não estiver implicado em seu desejo. Não basta legislações. Os seres humanos, seres falantes, encontram-se no campo do desejo, o que significa que não basta o acesso a escola onde se tem garantido o direito de aprender. A aprendizagem é um processo que acontece no campo do desejo, ou seja, o processo de aprendizagem está vinculado ao que causa a busca do conhecimento. Aquilo que falta ou angústia podem ser a mola propulsora da busca pelo saber.

Lembremos como a história de Malala Yousafzai é fortemente permeada por seu desejo pela educação. A menina paquistanesa é proveniente de uma família com baixa condição econômica.

Não éramos ricos em termos financeiros, mas éramos ricos em termos éticos e morais. Aba acreditava que a riqueza não é uma garantia de vida feliz. Nunca nos sentimos pobres, embora eu me lembre claramente daqueles tempos em que não tínhamos dinheiro suficiente para comprar comida. (YOUSAFZAI, 2019, p. 9 apud YOUSAFZAI, 2019).

Observa-se que, no caso da família Yousafzai, há uma valorização de princípios éticos para além das questões econômicas e sociais, que se tornam secundárias.

Nos anos iniciais de escolarização, Malala vivia numa sociedade desigual, em que as meninas eram culturalmente desestimuladas de frequentar as escolas, e quando iam não tinham perspectivas. Em, 2009 a proibição se tornou declarada pelo Talibã, movimento fundamentalista islâmico nacionalista. Meninas não entram na escola. Ziauddin Yousafzai, pai de Malala, era professor e defensor da igualdade e respeito às mulheres. Mesmo nesse contexto de opressão, medo e violência sempre incentivou e apoiou que a filha tivesse uma vida deferente das mulheres paquistanesas, através da educação, o que não a poupava dos perigos sociais, mas causava seu desejo. Ela afirma que “uma menina criada num lar ou numa sociedade desigual precisa combater o medo de não realizar seus sonhos” (YOUSAFZAI, 2019, p. 12).

Malala Yousafzai se utilizou da escrita para enfrentar a violência e a opressão que devastavam a sociedade em que vivia, por meio de cartas que escrevia a um jornalista da BBC

Urdu, sob pseudônimo Gul Makai, o que a levou, em 2012, quando descoberta, a sofrer o atentado, em que levou um tiro no rosto, mas não a fez recuar frente seu desejo. Após sua recuperação tornou-se ativista em defesa dos direitos das mulheres e do acesso à educação, tendo recebido em 2014 o Prêmio Nobel da Paz pela luta contra a supressão das crianças e jovens e pelo direito de todos à educação.

É preciso lembrar que o interesse pela educação e pelos estudos não se deu da mesma forma para os irmãos de Malala, Khushal e Atal, aqueles que, pelas normas culturais do Paquistão, poderiam frequentar a escola. Para os meninos, os interesses que foram despertados por seus desejos foram outros.

Temos ainda, o exemplo de Anne Frank, adolescente alemã de origem judaica que, aos aproximadamente 11 anos, ficou impedida de frequentar a escola pela perseguição nazista. Anne não sabia se seria possível retomar os estudos, mas desejava ser jornalista. Aos 13 anos, quando passa a viver cativa com sua família num esconderijo, começa a escrever seu diário e aos saber que o Ministro da Educação do governo holandês no exílio, na Inglaterra, fez um apelo na Radio Orange para se manter diários e documentos de guerra, Anne passa a reescrever seu diário vislumbrando o alcance que ele poderia ter. Como não pensar que o diário de Anne Frank, publicado em mais de 70 idiomas, não traz marcas e consequências do seu desejo de ser jornalista?

Para finalizar a série de adolescentes, por nós destacados, que apresentam em suas histórias marcas da busca por seus desejos, trazemos o jovem africano William Kamkwamba, que teve sua história contada no belíssimo filme “O menino que descobriu o vento”, trama que põe em questão pelo menos três temas caros à sociedade: educação, meio ambiente e organização da sociedade civil.

O menino William viveu em um dos países mais pobres do continente africano, Malauí, onde não tinha direito à educação gratuita. Sua família e comunidade enfrentavam dificuldades como a fome e pobreza, causadas pelo desmatamento decorrente de interesses econômicos da classe dominante em busca de maiores lucros que resultaram em graves desastres ambientais. Nesse contexto a família de William não possuía condições financeiras para mantê-lo na escola, que frequentou por pouco tempo.

Toda essa conjuntura de escassez não foi suficiente para frear o desejo de William de estudar para ajudar o seu povo e assim o fez. Estudando escondido na biblioteca da escola que pouco frequentou, da qual foi expulso por falta de pagamento, tirando algumas dúvidas com seu ex-professor, mobilizou sua comunidade para ajudá-lo na construção de uma turbina

eólica que gerava energia para colocar em funcionamento uma bomba de água de um poço e assim promover a irrigação das lavouras. A história do garoto ganhou notoriedade internacional o que propiciou a ele ganhar o financiamento de sua educação.

Os exemplos dos adolescentes Malala, Anne e William nos chamam a atenção para o papel do desejo pelo saber, que pode ser incentivado pela escola que se pretende capaz de assegurar o processo de emancipação de seus estudantes e que deve ser resultado de uma educação, que não ocorre sem inevitáveis percalços. A breve e truculenta passagem deles pela escola trouxe a eles ferramentas que, por si só, não os teriam levado aonde chegaram. Foi necessário que somassem a esses recursos algo de si. Ainda que em uma sociedade extremamente opressora, os três adolescentes não recuaram em face do desejo, que os colocou em movimento, em busca de algo e em luta social.

Para Lacan (2003[1974]), o recuo do sujeito em face de seu desejo é uma covardia moral. É preciso que cada sujeito se questione se ficará alienado numa covardia moral ou se correrá os riscos de ir à busca de seu desejo. A história dos jovens mencionados nos faz refletir sobre que dispositivos seriam capazes, no Brasil do século XXI, afetado pela revolução tecnológica, de provocar em nossos estudantes brasileiros o desejo pelo saber.

É importante ressaltar que a responsabilização do sujeito por seu desejo não extingue, em nenhuma hipótese, a obrigação e responsabilidade dos governos de criação de políticas públicas educacionais, programa de educação de qualidade e investimento financeiro. A implicação do sujeito em seu desejo nada tem a ver com essa outra perspectiva de trabalho. Ela é um dos aspectos a serem observados para que a educação de qualidade aconteça.

2.1 A alfabetização para além de ler e escrever

A alfabetização ganha, para nós, um destaque que traz o recorte que estudamos dentro das dificuldades de aprendizagem por ser um processo que ocorre no campo da linguagem. A alfabetização está para além do domínio de uma técnica ensinada na escola. Ela é um importante dispositivo para ampliação dos recursos simbólicos, que possibilita ao sujeito elevar seu nível de letramento, ampliar suas formas de participação social, propicia que o aluno faça ressignificações em sua vida, além de trazer efeitos de subjetivação em casos de crianças com transtornos globais do desenvolvimento, o que indica o alcance desse processo.

Na concepção freireana de alfabetização, podemos constatar que o autor entende o ato de ler e escrever como metáfora dos modos de ler e escrever a vida. Freire (1989) nos diz:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela. (...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização (FREIRE, 1989, p. 13).

Para esse autor, ler e escrever ressignifica a posição de um sujeito no mundo e isso se relaciona ao fato de o ser humano ser um ser de linguagem, o que lhe confere certa plasticidade nos modos de interpretar a vida. O sujeito nessa posição é capaz de exercer seus modos e gestos de leitura da realidade.

Para aprofundarmos a questão dos efeitos da linguagem na vida de um sujeito a partir da psicanálise, temos em Freud, já em um de seus primeiros trabalhos, “Projeto para uma psicologia científica”, de 1985, o aparelho psíquico descrito como um aparelho de linguagem capaz de um ordenamento psíquico pela linguagem que pode se dar também pela leitura e pela escrita, quando o sujeito dispõe desses recursos. Vejamos como o depoimento da cantora Adriana Calcanhoto amplia a relação do sujeito com a linguagem escrita. Ela vivenciou um surto psicótico induzido por medicamentos, conforme diagnosticado por seu médico, naquela ocasião, durante uma turnê que fazia em Portugal. Segundo reportagem publicada no *site* da Folha de São Paulo, em 3 de outubro de 2008, a cantora “experimentou um período de delírio e pânico, em que viveu as piores sensações de sua vida e teve medo de não voltar a controlar as próprias emoções e pensamentos” (CARIELLO, 2008, s/p). Para Canhoto (2008, s/p),

consegui me manter separada da “coisa”, escrevendo. Assim eu me sentia com menos medo. (...) Escrever foi a única coisa que restou. Porque, quanto mais eu pensasse no futuro - quanto tempo vai ser, se vai passar -, com a pressão de cancelar entrevistas e shows, a escrita era o que me mantinha no presente, era o que eu intuía que seria a coisa mais sábia a fazer, para não ficar pensando naquilo.

No relato da cantora, percebemos que o recurso da escrita trouxe a ela um ordenamento mental que a possibilitou suportar o momento vivenciado, que posteriormente tornou-se o livro intitulado “Saga Lusa”. Assim, tomamos a escrita como uma representação da língua, ou seja, ela está inserida no campo da linguagem verbal e pode ser um recurso para a organização do psíquica, ou ainda, do sujeito na sua relação com o mundo. É um recurso disponível às sociedades letradas e um direito básico para o acesso à educação.

Ainda sobre a importância da alfabetização no que diz respeito aos efeitos de ordenamento psíquico, gostaríamos de destacar que há psicanalistas como Kupfer (2010) e Bastos (2012) que defendem a proposta de educar tratando, utilizam a alfabetização como parte do tratamento de crianças autistas e psicóticas. Isso implica dizer que as psicanalistas entendem que o processo de alfabetização tem efeitos subjetivantes. Kupfer (2010) afirma que:

Escrever é fazer a dialética entre o desejo e a lei. Entre gramática e estilo. Entre o eu e o sujeito. Entre o corpo e a letra. Ensinar uma criança a escrever é uma prática que pode ter como norte a noção de sujeito do inconsciente e sua dialética. Esse tipo de alfabetização de qualquer sujeito-criança, já referida anteriormente como filha direta da Educação Terapêutica, integra a prática aqui chamada de Educação para a inclusão do sujeito (KUPFER, 2010, p. 277).

Bastos (2012) afirma que os psicanalistas colocam em questão a ideia de que a fala veio primeiro e a escrita surgiu para representá-la. A autora defende que a partir da psicanálise pode-se sustentar que a fala é que passa a ser uma espécie de representação do escrito inconsciente.

Vemos, nesse sentido, que os procedimentos de alfabetização escolar apresentam à criança um campo já dado, exterior a ela, com regras próprias de funcionamento, segundo o ordenamento da língua. No entanto, trata-se de um campo já instalado na criança pelo processo de constituição subjetiva, ou seja, a estrutura da linguagem já está engendrada de modo inconsciente. Assim, ao iniciar a alfabetização, a criança poderá fazer um reconhecimento da língua falada na língua escrita e vice-versa, o que poderá servir para um ordenamento e uma nova apropriação da linguagem que já esteve presente nos primórdios de sua história (BASTOS, 2012, p. 109-110).

Assim, o processo de alfabetização pode ser ampliado para além do processo escolar de aquisição de habilidades para leitura e da escrita. A leitura e a escrita trazem ao sujeito um sistema de organização simbólica que pode alcançar efeitos subjetivantes em movimento pela vida afora, que mudam, formam e deslizam na cadeia.

Outro aspecto a ser destacado em face à alfabetização, conforme descrito por Assolini (2019), é que além de saber ler e escrever, o sujeito alfabetizado desenvolve olhar crítico sobre o funcionamento ideológico da linguagem, conseguindo perceber que os sentidos que se lhe apresentam como naturais e óbvios podem não ser nem naturais nem óbvios. Sendo alfabetizado, o sujeito poderá desconfiar dos sentidos dos enunciados de maneira ampla, atentando para suas (re)formulações e (re)produções, desvelando distorções, equívocos e

manipulações. Isso possibilita o exercício da cidadania, com a consciência dos deveres, tarefas e engajamentos sociais. Assolini (2019, s/p) afirma que ser

cidadão na sociedade contemporânea consiste em conhecer os fatos, os acontecimentos, pensar e discutir sobre eles a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista. É também lembrar que nossas ações ou omissões repercutem em nossos semelhantes, em nossas cidades e nossa nação. Além disso, é lutar e resistir a toda sorte de (des)construções ideológicas que nos chegam por meio de diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como a igreja, a mídia e a escola, por exemplo. Ser cidadão é, também, saber de nossos direitos, lutar para que não sejam desconsiderados ou silenciados e saber quando e como podemos usufruir deles. Aprender sobre nosso lugar no mundo, sendo as posições a partir das quais podemos falar e enunciar formas de constituirmo-nos cidadãos.

Dentre as diversas funções e efeitos alcançados pela e por meio da alfabetização, entendemos que a escola, sendo a instituição que promove a alfabetização, guardião da educação, não pode insistir em demandar prioritariamente de seus alunos produções que resultarão em aprovações ou reprovações. Mais do que isso, a escola deve garantir a possibilidade de um lugar social à criança e ao adolescente como novas possibilidades de existência construídas por meio do falar, ler e escrever uma língua.

Não é recente que a educação procura explicações para o não aprendizado dos estudantes. Angelucci et al. (2004) apontam que pesquisas revelam que os problemas de aprendizagem têm sido explicados como sendo de quatro ordens: psíquica (ansiedade, agressividade, dificuldade de atenção), técnica (métodos pedagógicos inadequados), institucional (a escola como reprodutora da estrutura social) ou político (a escola como reprodutora da desigualdade social).

A nosso ver, esses fatores trazem uma tendência de polarizar o fator causador de um lado e alunos que sofrem os efeitos, de outro, colocando o sujeito numa condição passiva. Essas abordagens colocam em segundo plano que o fracasso escolar pode ser fruto de decisões pessoais advindas a partir de frustrações pessoais experimentados pelo sujeito, tais como com insatisfação com seu próprio desempenho, desentendimentos com professores ou entre seus pares, problemas pessoais com família e amigos, ou ainda a percepção equivocada da importância da escola e da educação.

A maneira particular como cada um lida com as suas frustrações também precisa ser levada em conta para que a educação seja alcançada. A forma como o sujeito se posicionou e criou um clichê para lidar com a castração, entendida na psicanálise como as consequências subjetivas inconscientes decorrentes da submissão do sujeito ao significante, que é inerente a

condição humana. Isso quer dizer que a maneira como o sujeito foi confrontado com a perda da satisfação na infância afeta seus modos de lidar com as frustrações que vivem não só na escola, mas na vida.

Nesse contexto, faremos a seguir uma discussão das abordagens das causas dos problemas na aprendizagem acima mencionadas, destacando como elas podem produzir uma paralisação do sujeito em seu movimento de buscar enfrentar suas dificuldades, o que não quer dizer que esses estudos não tenham seu valor e não devam ser considerados. Nossa intenção é incluir o sujeito e as considerações que isso implica.

2.2 O problema de ordem psíquica e a desimplicação do sujeito

Atualmente, é comum encontrarmos casos de alunos com algum psicodiagnóstico que explique sua dificuldade de aprendizagem na escola. Os mais comuns, que escutamos em nossa experiência, são: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Perturbações do Humor, Perturbações de Ansiedade Generalizada etc. Essas e outras classificações patologizantes com que nos deparamos hoje surgem a partir de mudanças históricas e ideológicas que transformaram em doenças e transtornos condutas humanas que antes não eram assim consideradas. Esse processo se inicia com o advento da ciência, em que se deixa de lado o misticismo religioso para explicar a vida humana e a natureza em busca de ideias racionalistas.

Segundo Patto (1987), a Psicologia contribuiu com discursos e práticas que influenciaram na manutenção dessa lógica patologizante. Sua entrada na escola tinha a função de medir, classificar, selecionar e diagnosticar os estudantes quanto a sua capacidade de progredir nos diversos graus escolares, marcando a origem da pesquisa educacional.

De acordo com Moyses e Collares (1993), os problemas de aprendizagem buscam, inicialmente, respostas na medicina o que transforma os problemas de aprendizagem em distúrbios de aprendizagem, ou seja, uma anomalia funcional de um órgão ou de um sistema que impossibilita a aprendizagem. As autoras colocam que neurologistas e oftalmologistas foram os primeiros convocados para análise e que suas explicações não resolveram o problema dos alunos e criaram a tendência de patologizar as dificuldades na aprendizagem.

Para Guarido (2007) o tratamento do sofrimento psíquico sofreu mudanças significativas na história recente com as edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e com os estudos da neurociência que fundamentam o psiquismo

em bases orgânicas, reforçadas pelo desenvolvimento dos psicofármacos. Essas mudanças colocaram de lado a noção de sentido e significados dos sintomas e dos sofrimentos subjetivos característicos da psiquiatria clássica. Como já assinalado, a educação não passou ilesa a essas mudanças. Buscou nelas algumas explicações para os impasses escolares que passaram a ser lidos excessivamente como causados por problemas de base orgânica e em consequência temos a medicalização dos transtornos escolares. Para cada psicodiagnóstico, um psicotrópico para aplacar.

Com isso, não estamos querendo dizer que não existam psicopatologias ou patologias de base orgânicas que possam afetar a aprendizagem de uma criança, mas sim que isso não é tudo e que ocorre um excesso nessas interpretações que apaga a possibilidade do sujeito poder dizer algo sobre o sintoma que produziu, uma vez que, nessa abordagem, sua dificuldade é pura consequência de sua disfunção orgânica.

A reflexão aqui tecida busca evidenciar que a educação construída pelo diagnóstico médico ou psicológico é uma educação que põe no centro da discussão a falta causada por algo do qual o sujeito não pode fazer outra coisa, se não tomar remédios e aguardar que melhore. Essa leitura reforça a desimplicação do sujeito em seu sintoma, ou seja, ele não se interroga sobre seu lugar no mundo e na escola, não busca saber por que aquilo se dá, uma vez que a resposta está dada de maneira que ele nada tem a ver com isso.

Classificar as dificuldades de aprendizagem por meio de avaliações dá à criança um rótulo de inferior ou menos capaz e pode estancar seu desejo pelo saber. Esses rótulos tendem à uma cristalização dos problemas da criança e à perpetuação das dificuldades ao longo do período escolar (HOPPE; FOLBERG, 2017).

Além disso, essa excessiva patologização traz também como consequência a destituição dos profissionais da educação de sua possibilidade de ação junto às crianças, pela hegemonia do discurso médico, das especialidades e, ao validar esse discurso médico-psicológico, a pedagogia desresponsabiliza a escola e culpa as crianças e as famílias por seus fracassos (GUARIDO, 2007).

É necessário esclarecermos que o organismo humano, marcado pela linguagem, torna-se um corpo pulsional que possui inscrições simbólicas. Ignorar isso é não considerar a singularidade que existe em cada aluno que expressa seu sintoma numa recorrente agitação, por exemplo. É não considerar a relação do sujeito com a linguagem, sua singularidade e tornar as dificuldades do processo de escolarização em algo do qual o sujeito nada tem a ver.

Para a psicanálise é preciso que o sujeito se implique em suas respostas sintomáticas construídas em seu encontro com o Outro e aí ele possa dizer disso.

2.3 O problema de ordem técnica e o impossível da educação

Os métodos de ensino já ganharam palco nas discussões sobre as causas nos problemas na aprendizagem. Os métodos inadequados seriam os responsáveis pelo fracasso na aprendizagem dos alunos, o que coloca a culpa do lado do professor, ou ainda sua formação como insuficiente. As práticas tradicionais foram muito questionadas com a chegada do paradigma cognitivista, denominado construtivista, por terem como foco o “ensino” e não a “aprendizagem”.

Charlot (2013) define as práticas tradicionais como aquelas em que o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e os alunos aplicam o que lhe foi ensinado, vindo primeiro o saber e as regras e, em seguida, a atividade do aluno. Já o construtivismo, opera de forma inversa, aonde a atividade vem primeiro, mobilizando o aluno a resolver o problema, construindo respostas que são vias de acesso ao saber.

No caso da alfabetização, a questão sobre os métodos também se faz presente sobre qual o mais adequado. Ao longo da história da educação brasileira, houve uma alternância de métodos, conforme o entendimento dado a questão em cada época. No final do Brasil império são utilizados os métodos sintéticos que vão da parte para o todo. Estão incluídos nessas metodologias os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, duas das representantes de teorias que se apoiam na concepção construtivista, chegam ao Brasil na década de 1980. As autoras mudam o foco da questão dos métodos: perguntam como a criança aprende e não como é a melhor forma de ensinar, colocando a criança como um sujeito e não como objeto do processo de aprendizagem. No entanto, seus ensinamentos não colocam fim na questão.

Recentemente, em minuta de decreto formulada em fevereiro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) indica que a alfabetização no país deve priorizar o método fônico, o que nos mostra que a discussão sobre a melhor forma metodológica de alfabetizar ainda é presente no Brasil.

Charlot (2013) indica que há uma tensão no ato ensinar que coloca em jogo as duas propostas, não sendo o mais importante ser um de jeito ou outro, uma vez que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes

um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos” (CHARLOT, 2013, p. 114). Para Voltolini (2011) o processo de aprendizagem implica numa relação dialética em que não significa apenas receber passivamente algo que o outro me ensina, mas muito mais uma operação ativa de ir lá e pegar algo no campo do Outro. É uma via de mão dupla.

Sendo uma via de mão dupla, pensar em como a criança aprende não pode deixar de lado o que faz sentido a quem ensina e a apropriação que faz do que será ensinado. Não é possível colocar o sucesso ou insucesso da aprendizagem apenas na questão técnica. Cabe ao professor saber por que aposta em tal metodologia, como ele a ressignifica a partir de sua história e em que aposta com tais práticas. Freire coloca que “para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu” (FREIRE, 1989, p. 13). Para o educador, sua prática estava imbricada em sua experiência existencial, tarefa que cada educador teria que ser dar para dar sentido ao seu fazer, sendo assim, é improdutivo estabelecer um método único como o mais adequando, até do ponto de vista do professor.

Quando nos detemos a explicar o insucesso na aprendizagem como de ordem técnica, novamente polarizamos o problema, colocando de lado a relação professor-aluno que afeta o processo de aprender, uma vez que a aprendizagem acontece no campo desejante, ou seja, na relação do sujeito com o Outro e todo processo de educação será permeado por isso. Por mais que o professor tenha técnicas adequadas, algo sempre escapará de seu controle:

Freud perde a convicção na mestria a medida que foi dimensionando o impacto do ultrapassamento inconsciente na cena educativa. Quer dizer que o educador ainda que esteja imbuído de intenções e planejamentos claros e distintos (...) não pode controlar plenamente o impacto de sua influência sobre a criança (VOLTOLINI, 2011, p. 28).

O professor e aluno são posições de linguagem e com isso materializam também na cena escolar esquecimentos, equívocos, atos falhos que são manifestações de seus próprios inconscientes. Isso não significa que não sejam necessários o planejamento das aulas e das propostas de trabalho. Não quer dizer que se possa prescindir dos conhecimentos técnicos. O professor não pode renunciar aos meios de sua ação enquanto educador, ele está ali para formar. O que queremos destacar é que há uma relação em jogo que coloca em pauta um impossível de controlar e que ultrapassa as questões técnicas.

Lacan (1964) quando reflete sobre a posição que ocupou como mestre durante seus seminários, conclui que “a verdade do sujeito, mesmo quando ele está em posição de mestre, não está nele mesmo, mas (...) num objeto, velado por natureza” (LACAN, 1964, p. 13). O autor nos fala sobre o que foge ao controle consciente, ainda que haja planos e intenções conscientes. Isso quer dizer que o sujeito na posição de mestre, o professor, não tem controle de seu próprio inconsciente e que sua influência ultrapassa aquilo que pode saber e transmitir, porém está ligada ao seu desejo inconsciente, pelo qual é responsável. Aponta ainda para aquilo que escapa ao mestre e que chega ao outro a partir do lugar transferencial de que é tomado por seu aluno e que desconhece. Essas questões e conceitos serão abordados com mais vagar no quarto capítulo, o qual é dedicado a pensar as contribuições da psicanálise à educação.

2.4 Na trama do institucional e político

As questões institucionais e políticas problematizam uma lógica excludente que a escola contraditoriamente reproduz: a instituição escolar é regida por políticas propostas por uma classe dominante que considera os interesses do capital e isso traz fatores que resultam no fracasso escolar. Pesquisas que defendem essa abordagem para o problema do fracasso escolar apontam para o lugar contraditório que seria então a escola, uma vez que as desigualdades sociais produzem as desigualdades escolares das quais a instituição não dá conta de barrar. Isso somado às diferenças das posições que os sujeitos ocupam em sua relação com a linguagem e com a sua singularidade, tornam o espaço escolar tenso e heterogêneo.

Patto (1999), pesquisadora do fracasso escolar, é uma defensora desse entendimento. A autora defende que o fracasso escolar está diretamente ligado ao modo capitalista de compreender a realidade e que as questões políticas que tratam dos problemas escolares defendem o interesse das classes dominantes. Nesse modo de entender o problema, a escola baseia sua política institucional apoiada na cultura dominante em que as crianças das classes populares não são o foco da discussão.

O estudo “Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar de jovens”, realizado pelo Insper e organizado pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação BRAVA, aponta que o fracasso escolar gerado pela falta de engajamento de um jovem é resultado de uma multiplicidade de fatores determinantes e que um dos conjuntos

desses fatores diz despeito àqueles que estão, em alguma medida, fora do controle dos jovens e são externas à escola. Vejamos que fatores são esses. O estudo aponta que, no Brasil, alguns jovens ainda encontram dificuldades no acesso à educação, como o acesso limitado à escola pela inexistência de vagas ou transporte; a impossibilidade física decorrente de deficiências como os portadores de necessidades especiais ou portadores de doenças crônicas ou contagiosas, ou ainda jovens acometidos por enfermidades temporárias; a gravidez e a maternidade na adolescência.

Temos ainda demonstrado no estudo que os fatores que influenciam na decisão do jovem de não se engajar em seus estudos estão ligados a atividades ilegais como o uso ou tráfico de drogas; ao ingresso irregular no mercado de trabalho; à pobreza extrema que o coloca em situação de vulnerabilidade, uma vez que a falta de recursos o impede de usufruir de condições dignas de alimentação, vestuário ou higiene para frequentar a escola adequadamente; e a violência praticada na escola, em seu entorno, ou ainda no ambiente familiar que geram consequências físicas e psicológicas que comprometem o aprendizado dos jovens e impactam negativamente o engajamento. Todos esses fatores necessitam de ações a níveis políticos e institucionais através de criação e aplicação de políticas públicas eficientes e em uma delas cada sujeito terá um modo particular de responder a esse sistema.

Charlot (2005) aponta que a Sociologia da Reprodução traz uma constatação rigorosamente estabelecida e sólida como resultados das pesquisas sobre a Educação:

O ponto de apoio da Sociologia da Reprodução é uma constatação estatística: a de uma correlação entre o que é chamado de origem social dos alunos e o que é chamado de êxito ou fracasso escolar. A consequência dessa constatação é que existe uma desigualdade social em relação à escola, que só pode ser explicada por uma diferença social na Educação (CHARLOT, 2005, p. 7).

Embora haja essa correlação estatística, há também os casos chamados de êxitos paradoxais e fracassos paradoxais, em que crianças de classes populares alcançam êxito escolar e crianças de classes favorecidas fracassam. Esses casos não invalidam a constatação estatística, uma vez que elas indicam uma probabilidade e não uma regra. No entanto, eles nos convidam a pensar nos aspectos singulares do processo de aprendizagem. Ainda segundo o estudo realizado pelo Insper, outro conjunto de fatores que levam ao fracasso escolar é caracterizado por decisões pessoais dos jovens, motivadas pela dificuldade em lidar com os desafios emocionais, frustrações, contrariedades e a desvalorização e percepção da importância da educação atribuída pelo jovem e família.

As causas do fracasso escolar, por nós discutidas e problematizadas, nos fazem concluir que não há fracasso escolar que não seja resultado de uma interação malsucedida entre o contexto social em que o indivíduo está inserido e o seu trajeto singular desde a infância. As respostas dos sujeitos em face de um mesmo contexto social são singulares e é a ela que nos propomos a olhar nesse estudo e trataremos a seguir com mais vagar.

2.5 O sintoma como hipótese de partida: a questão do sujeito

*Pedras sonhando pó na mina
Pedras sonhando com britadeiras
Cada ser tem sonhos a sua maneira
(Noite Severina, Ney Matogrosso – Composição Lula
Queiroga/Pedro Luis)*

Ao buscar compreender a relação das dificuldades na aprendizagem com o sujeito do inconsciente, a hipótese que deu início a essa pesquisa, bem como a elaboração do Projeto “Alfabetizando com Histórias”, de autoria da pesquisadora e onde foram coletados os dados dessa pesquisa, foi a hipótese de que o não aprender pode ser lido como um sintoma, no sentido psicanalítico, considerado como uma formação do inconsciente, que traz em si um conflito recalcado, que vem se apresentar no contexto escolar.

Para a psicanálise, ao contrário do conceito que circula na área da saúde, o sintoma não apenas é um sinal de doença, não se trata apenas um organismo doente, ele é uma modalidade de expressão singular de um sujeito que, assim como o sonho, tem um sentido, tem uma função e conexão com a vida de quem o produz, o que implica dizer que não é igual para dois sujeitos, mas tem uma significação singular.

A descoberta do inconsciente possibilitou revelar as forças conflitantes causadoras dos sintomas, oriundos de enredos logicamente opostos que permeiam a vida do sujeito. Segundo Corso e Corso (2011), Freud (1917) descobriu que por trás de cada sintoma de que seus pacientes neuróticos se queixavam “havia uma história para contar”, ou seja, há um enredo discursivo com fragmentos que precisaram ser recalcados em razão de um impedimento no caminho de satisfação original. Freud (1916-17) usou o termo “ambivalência” para qualificá-lo, apontando que algo pode ser desejado e agradável a um sistema, consciente ou inconsciente, e, ao mesmo tempo, ser desagradável ao outro, marcando uma divisão no sujeito. Para dar solução a essas forças opostas o sujeito faz sintoma. Afirma:

Já sabemos que os sintomas neuróticos são resultados de um conflito, e que este surge em virtude de um novo método de satisfazer a libido. As duas forças que entraram em luta encontram-se novamente no sintoma e se reconciliam, por assim dizer, através do acordo representado pelo sintoma formado. É por essa razão, também, que o sintoma é tão resistente: é formado por ambas as partes em luta (FREUD, 1917, p. 361).

No sintoma, tal como tomado por Freud, algo desejado por uma pessoa pode ser também temido, proibido. Desta forma, o sintoma é um acordo entre essas forças opositoras que gera uma satisfação parcial, às avessas, pois atende as duas partes do conflito. É importante destacar que, embora problemático, o sintoma tem uma função e é uma forma singular de um sujeito inscrever seu desejo, quando esse encontra impedimentos, de alguma ordem, para se satisfazer. O sintoma é uma forma singular de manter algo do desejo do sujeito vivo.

Essa importante constatação de Freud traz luz a um aspecto complexo do funcionamento psíquico: o sintoma comporta um paradoxo, é possível que o sujeito sofra, tenha perdas e, também, obtenha satisfação, mesmo que essa satisfação não seja consciente. Isso dá ao sintoma uma função na vida daquele o produziu e com isso traz uma dificuldade, mas não uma impossibilidade, em sua remoção. A teorização psicanalítica sobre a pulsão, a qual indica o limite entre o somático e o psíquico, coloca em questão o que é a satisfação e dá uma outra forma de abordar as queixas e sofrimentos humano. Sobre isso, Lacan afirma:

Mas, num certo nível, é mesmo assim que nós analistas, abordamos o problema – na medida em que sabemos um pouco mais do que do que os outros sobre o que é do normal e do anormal. Nós sabemos que as formas de arranjo que existem entre o que funciona bem e o que funciona mal constituem uma serie continua. O que temos diante de nós, em análise, é um sistema onde tudo se arranja, e que atinge seu próprio tipo de satisfação (LACAN, 1964, p. 164).

Destarte, a psicanálise dedicou-se à cura dos sintomas, enquanto formação do inconsciente e realização do desejo, mas ao final de sua obra, em 1937, em seu texto “A análise terminável e interminável”, Freud (1996[1937]), ao refletir sobre o que se pode esperar de uma psicanálise, fala sobre a constatação de um limite, sobre o que há de incurável no desejo que é, estruturalmente, sempre insatisfeito, marcando o caráter incurável do sintoma, embora esse possa tomar outras vias, ser resignificado, elaborado, amenizando o sofrimento nele contido.

Segundo Dias (2006), a releitura que Lacan faz do sintoma freudiano dá a ele um outro tratamento. A autora afirma que para Lacan (1957-58) o sintoma em sua dimensão simbólica, pelo viés do “inconsciente estruturado como linguagem” é construído com significantes e pode ser decifrado e removido, no entanto, na mesma direção do que foi constatado por Freud em 1937, Lacan (1975-76) trará a dimensão real do sintoma que nunca se decifra. Essa dimensão do sintoma relaciona-se ao fato da linguagem não dar conta de traduzir o sujeito completamente, sempre há um resto inominável e que dá a possibilidade de um sintoma se ressignificar. A autora afirma:

Na dimensão do simbólico, o sintoma-mensagem se sustenta num sentido recalcado, que pode ser decifrado como as demais formações do inconsciente. Porém, Lacan, no desenrolar de sua elaboração, comprova que o franqueamento do recalco é estruturalmente impossível e que o significado permanece discordante, sem acesso à consciência (DIAS, 2006, p. 399).

O sintoma, em sua dimensão simbólica, pode ser decifrável, mas sempre haverá um resto da ordem do real que não poderá ser traduzido, que traz em si uma forma de existir do sujeito. Esse limite estrutural é uma condição do ser falante. Lacan (1964) afirma que se nós psicanalistas nos metemos com isso, é porque verificamos que há outras vias de satisfação mais curtas, por exemplo, devendo haver uma retificação no nível de satisfação da pulsão.

De acordo com Soler (1999), o sintoma é uma tomada de posição em face do discurso do Outro que não pode dizer tudo sobre ele, em outras palavras, é uma forma de posicionar-se frente ao mundo e às relações que o sujeito estabelece com seus pares. Retrata um conflito inerente a condição humana, uma resposta à castração, a um limite, que traz em si um “não dito” que busca uma forma distorcida de expressão. Dessa forma, na psicanálise o sintoma pode ser compreendido em duas vertentes: o sintoma que pode ser significado e extinto e o sintoma resto enquanto condição da linguagem. Sua construção é feita a partir da relação do sujeito com seu desejo inconsciente, que põe em jogo a falta estrutural e que encontra alguma forma de expressão. É um enodamento que busca a uma satisfação impossível.

É importante ressaltar que, conforme explica Calligaris (1991), o sintoma do sujeito é sempre um sintoma social, na medida em que o que chamamos de individual, a singularidade, é sempre o efeito de uma rede discursiva, que é a rede mesma do coletivo, da cultura. Aqui é importante destacar que embora o sintoma seja construído a partir de uma rede discursiva de uma sociedade as significações que toma são sempre singulares e passíveis de deslizamentos. Nesse sentido, podemos pensar que os sintomas de uma época denunciam algo de uma

sociedade. Na época das descobertas psicanalíticas, podemos interpretar que os sintomas de conversão histérica denunciavam a ausência de voz da mulher na sociedade e, também, toda a repressão sexual que sofria.

Nesse momento sócio-histórico, o que os sintomas na educação estão apontando sobre nossa sociedade? Sobre a educação brasileira? Sabemos que a valorização e importância da alfabetização na educação brasileira é jovem e não parece ser reconhecida por muitos cidadãos brasileiros, que não a tomam como objeto de desejo ou como instrumento para tanto. Estaríamos nós ainda colhendo restos dos efeitos causados em uma geração de pais que não tiveram oportunidades escolares e que por consequência não transmitiram aos filhos a valorização da educação?

Pensamos que a descoberta psicanalítica do sintoma não pode mais ser desconsiderada. Quando abordamos o não aprendizado como um sintoma, o tomamos como uma manifestação de um conflito pessoal daquele aluno que traz em si uma verdade recalcada, a qual ele não sabe totalmente, mas pela qual é responsável. Assim, é importante considerar que, de forma paradoxal, o aluno tem uma satisfação em sua posição sintomática. Essa é uma forma de olhar a questão, dentre outras já mostradas.

A dificuldade que deve ser enfrentada é como tratarmos o sintoma no âmbito institucional. Para Pereira (2017), o sintoma na esfera educativa é aquilo que é apresentado pelo sujeito na cena pedagógica, na cena de ensino-aprendizagem, e o papel a ser desempenhado por aquele que atua nos campos da psicanálise e educação será de “auxiliar esse sujeito a destravar-se de seu sintoma, a deslocá-lo e a elaborar-se subjetivamente” (PEREIRA, 2017, p. 11). Pensamos que o trabalho do psicanalista no campo da educação pode almejar aquilo que conhecemos, em psicanálise, como a retificação subjetiva (LACAN, 1951), que diz respeito à implicação do paciente em sua queixa, passando da posição conhecida como “queixarias” para a responsabilização pelo sintoma que produzir. Isso porque, como explicado, o sujeito é responsável pelo sintoma que constrói, pois esse é uma solução criada por ele.

Na instituição é possível questionar o aluno sobre suas certezas a respeito de seu não aprender, fazendo-o refletir nos seus modos de participação que sustentam suas dificuldades. A que esse não aprender responde? O que o aluno ganha e perde com isso? É claro que o que se ganha é mais difícil de acessar diante de perdas tão expressivas, mas é preciso considerar essa faceta do sintoma.

Segundo Lacan (1962-63), para que a implicação do sujeito em seu sintoma aconteça é preciso que o sintoma se constitua enquanto tal, que o sujeito se apercebe dele e o reconheça como um problema. Sem esse reconhecimento o próximo passo, a retificação subjetiva, não pode ser dado. Assim, o não aprender precisa ser considerado como um problema para o aluno, esse é o primeiro passo. Ele precisa incomodar-se com tal condição.

A retificação subjetiva consiste, então, em ajudar o sujeito e escutar qual sua parte naquilo que o faz sofrer. Lacan (1951) observa que o tratamento conduzido por Freud, conhecido, em particular, como Caso Dora, a pergunta que Freud faz à Dora: “Veja, qual é sua própria parte na desordem de que você se queixa” (FREUD, 1905 apud LACAN, 1951) promove uma inversão dialética na posição da paciente, que a permite pensar que é parte responsável por aquilo. A inversão dialética permite a Dora sua retificação subjetiva compreendendo sua responsabilidade em suas queixas.

O psicanalista Quinet (2007) explica que uma demanda verdadeira de análise só se dá quando o sintoma passa do estatuto de resposta ao estatuto de pergunta, para que o sujeito seja instigado a decifrá-lo. Para além do trabalho de psicanalistas em instituições de educação, esse entendimento pode ser uma postura educativa. Em nossa investigação, é essa inversão que buscamos visar na posição dos alunos, em face de seus impasses. Essa é uma abordagem inicial do sintoma que pode mudar a posição do aluno em relação às respostas dadas ao seu não aprender e produzir movimentos na aprendizagem. Essa resposta pode ter sido construída a partir de falas da família, de um profissional da saúde, ou mesmo do aluno e precisa ser desestabilizada.

É necessário, por outro lado, que o aluno tope e invista desejo nesse trabalho, aceitando e reconhecendo na instituição, nas pessoas de que nela dispõe, seja no psicanalista, quando presente na instituição, ou ainda em seu professor, a possibilidade de ajudá-lo naquilo que se desdobrou como um problema para ele, por exemplo, o aprendizado. Esse processo se estabelece pela via da transferência, remontando as posições estabelecidas nas relações primárias do aluno, como veremos nos capítulos seguintes.

3 ALFABETIZARLETRANDO: PENSANDO A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO LETRAMENTO EM INTERFACE COM A PSICANÁLISE

Neste capítulo, traremos uma breve retomada do surgimento do conceito de letramento no Brasil, bem como os entendimentos e conceituações trazidos pelos seus principais teóricos. Ressaltamos, de início, que o conceito de letramento é um conceito ainda jovem e não encontra um único entendimento entre os seus estudiosos. Após essa retomada, traremos uma seção sobre a Teoria Sócio-Histórica do Letramento, proposta por Tfouni (1988, 1995, 1996, 1997, 1998), buscando antes de nos debruçarmos na discussão da alfabetização e letramento na abordagem discursiva algumas articulações com a teoria psicanalítica. Por fim, discutimos a importância das práticas de alfabetizar-letrando, considerando as interlocuções com o campo da psicanálise.

3.1 Diferentes concepções de letramento: contribuições de estudiosos

O letramento começa a ser pensado na década de 1970. No Brasil, os estudos sobre o letramento começam a aparecer na década de 1980, momento em que havia no país grande número de analfabetos funcionais. Mary Kato, em 1986, foi a primeira a se referir ao termo. Na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” fala em formação de cidadãos funcionalmente letrado, referindo-se a uma alfabetização efetiva. Em 1988, Tfouni publica o livro “Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso”. A autora trata do impacto da alfabetização na sociedade e faz, pela primeira vez, a distinção entre alfabetização e letramento. Já na década de 1990, duas outras pesquisadoras também discutem tema do letramento: Angela Klaiman, em 1995, na obra “O significado do letramento” e Magda Soares, em 1998, com a obra “Letramento, um tema em três gêneros”.

Para Tfouni (2010[1995]), a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da percepção, especialmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. No entanto, esse algo a mais não foi visto da mesma forma pelas pesquisadoras do tema. Tfouni (2010[1995]) considera que já existe uma polissemia relacionada ao termo, que torna a sua conceituação complicada e confusa. A literatura produzida pelas autoras supracitadas não traz um único posicionamento teórico a respeito do conceito de letramento, tendo aproximações e distanciamentos.

Para Kleiman (1995), o letramento estuda os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita, tendo a leitura e a escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que elas se desenvolvem. Na concepção dessa autora, o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18). Essas práticas letradas mobilizam diversos tipos de saberes, adquiridos nos mais variados espaços de aprendizagem como família, igreja, grupos de amigos etc.

Soares (1998), por sua vez, entende o letramento como o estado ou a condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, enquanto a alfabetização é o ensino e aprendizado da leitura e escrita. Segundo essa autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Vale lembrar que na mesma década em que se começaram as conceituações de letramento, chegava ao Brasil os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita e em apresentação feita no Brasil, na 1ª Semana Victor Civita de Educação, em São Paulo, Ferreiro (2006) declara que tal distinção entre alfabetização e letramento não é pertinente, uma vez que tratar a alfabetização como a aprendizagem da codificação e tratar a escrita como um código é superado com seu trabalho sobre a psicogênese da língua escrita. Para essa autora alfabetizar é dar condições ao aluno de fazer o uso da leitura e da escrita de forma plena, ou seja, em sua vida.

Temos ainda o conceito de letramento proposto por Tfouni (1988, 1995, 1996, 1997, 1998) que, a partir de estudos produzidos desde 1982, com adultos não alfabetizados, investiga a forma como o uso generalizado do código escrito modifica os modos de participação dos sujeitos na linguagem, devendo-se reconhecer que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral (TFOUNI, 2010[1995]). Esse entendimento traz uma importante contribuição para o conceito de letramento, reconhecendo que pode haver características do discurso escrito no discurso oral e vice-versa. Para Tfouni, o desenvolvimento de habilidades de raciocínio abstrato e formalização do pensamento sofrem influência das práticas discursivas cotidianas, das

exigências implicadas no discurso da escrita, pois se verifica a presença desse tipo de raciocínio entre adultos analfabetos que nunca frequentaram a escola (TFOUNI; PEREIRA; MONTE-SERRAT, 2017, p. 194).

Nota-se que todas as autoras acima destacadas enfatizam o uso social da escrita, tanto no discurso da escrita quanto no da oralidade, diferenciando-se de pesquisadores que pressupõem que o uso social da escrita dar-se-ia apenas no discurso da escrita.

Os trabalhos de Tfouni (1988, 1995, 1996, 1997, 1998) e seguidores avançam em relação aos propostos por Angela Kleiman e Magda Soares, uma vez que a pesquisadora comprova que a instauração da autoria efetiva-se também no discurso da oralidade. Dessa forma, Tfouni (1995) traz postulados que se contrapõem àqueles formulados por Kleiman (1995) e Soares (1998), mostrando-nos que sujeitos não alfabetizados podem alcançar elevados níveis de letramento, não podendo ser chamados de iletrados, “ignorantes” ou imaginados como sujeitos que nada teriam a dizer, pensar e formular. Nesse contexto, trazemos para o nosso trabalho o conceito de letramento de Tfouni, que será apresentado com mais vagar na próxima seção, buscando suas articulações com a teoria psicanalítica.

3.2 Sobre a Teoria Sócio-Histórica do Letramento

Como já dito, a teoria do letramento postulada por Tfouni (1995, 2001) está fundamentada na AD de matriz francesa e nas contribuições da Psicanálise freudo-lacaniana, tomando a linguagem como aquilo que faz as conexões entre essas teorias. A AD, segundo Orlandi (2007[1999]), trata do discurso, ou seja, da palavra em movimento, da prática de linguagem pelo homem, linguagem essa concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Para Orlandi (2007[1999], p. 15), “essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. A abordagem discursiva leva em conta o homem na sua história, o que implica considerar os processos e as condições de produção da linguagem, por meio da análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer (ORLANDI, 2007[1999]).

Em psicanálise, não há sujeito que não seja constituído na e pela linguagem, ou seja, o sujeito, na perspectiva psicanalítica, não está constituído com o nascer um ser humano, mas se constituirá como consequência do funcionamento e da incidência de discursos sobre esse ser,

que se dará através de outro ser humano tutelar que sustente e enderece seu discurso ao bebê, a partir de seu desejo, com as suas marcas sociais e históricas.

Partindo de tais bases teóricas, que demonstram que a linguagem e as práticas discursivas, em seu contexto sócio-histórico, produzem efeitos na constituição e formação subjetiva de um ser, Tfouni (1995) realiza estudos com sujeitos adultos não alfabetizados, ou seja, que estão fora da linguagem escrita, mas vivem em uma sociedade que faz amplo uso dessa linguagem. Nesses estudos a pesquisadora constata e evidencia a influência da sociedade letrada em pessoas que não são usuárias da língua escrita, mas que são afetadas por ela. Algo que está para além da alfabetização, do processo de aprender o sistema de escrita, o código e suas regras, mas que tem e deixa suas marcas, além de acusar a emergência de traços singulares do sujeito. Dessa forma, para a autora, alfabetização e letramento não são sinônimos. O letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, que se insere em um *continuum*, de onde se pode dizer que existem graus ou níveis de alfabetização e graus ou níveis de letramento. A alfabetização é um dos aspectos do letramento e, geralmente, ocorre no espaço escolar formal, regular ou também em espaços não escolares. O letramento está relacionado à influência no código escrito do sujeito, uma vez que vivemos em sociedades letradas.

Ao nos ensinar que o sujeito para ser letrado não precisa ser alfabetizado, Tfouni (1995) avança em relação aos estudos que partem do pressuposto segundo o qual a alfabetização seria uma etapa necessária rumo ao letramento. Outro ponto importante defendido pela citada pesquisadora diz respeito ao entendimento segundo o qual tanto a alfabetização quanto o letramento são processuais. Assim, todos nós, de distintas formas, estamos em processo de alfabetização e letramento, em níveis diferentes.

Tfouni (1995) discorre sobre os graus ou níveis de alfabetização e de letramento, que estariam dentro de um *continuum*. Esses níveis são particulares, singulares e têm relação, por exemplo, com a história de leituras do sujeito, vivências com a leitura e a escrita, respostas às demandas trazidas pelas práticas sociais letradas, sua subjetividade, vivências letradas junto a colegas, amigos, familiares, pais. Com isso, para a autora, a alfabetização é um processo sempre incompleto, que não chega ao fim quando o sujeito passa a dominar sílabas, palavras, textos, sendo o mais adequado tratar a questão considerando graus ou níveis de alfabetização, o que nos permite observar os diferentes movimentos do sujeito e seus avanços ou limitações.

Nível de alfabetização e nível de letramento nem sempre são coincidentes, mas cabe à escola, segundo Assolini (2019), oferecer ao estudante condições favoráveis de produção para

que esses níveis avancem, aprofundem-se. A escola não pode eximir-se dessas tarefas, quais sejam: alfabetizar e letrar. De acordo com essa teoria, entende-se que o sujeito não é iletrado, embora possa ser não alfabetizado. Ser letrado significa estar inserido em uma sociedade letrada, cujo uso da escrita é amplo, sendo “culturas ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, somente os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre a influência, mesmo indireta, de um sistema de escrita” (TFOUNI, 2010[1995], p. 39).

Tfouni (1996) afirma que os sujeitos não-alfabetizados inseridos em sociedades letradas são afetados pela sofisticação das comunicações, pelos modos de produção, pelas demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não. O sujeito letrado, então, é aquele que estabelece uma relação com a escrita a partir da oralidade, que traz a ele formas de interpretações e leituras não alfabéticas, a partir de suas marcas iniciais, estabelecidas em sua relação com o outro e com a linguagem. Ele é capaz de resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia.

A partir dos estudos da oralidade e sua relação com o letramento, Tfouni reconhece a autoria como sendo possível também na oralidade. A autora, junto com Assolini (2003, 2010), mostra que o princípio de autoria está presente em discursos orais de crianças que ainda não sabem ler e escrever. Isso significa dizer que pode haver características do discurso escrito no discurso oral, bem como o contrário, isto é, características do discurso oral no discurso escrito. Ao retomarmos o sujeito, a partir da teoria psicanalítica, constituído na e pela linguagem, podemos pensar o letramento proposto por Tfouni como herdeiro das marcas deixadas no sujeito pela linguagem que chega a esse por meio do discurso do outro que encarna a linguagem (Outro).

Para Lacan (1957), o inconsciente é uma escritura. O sujeito do inconsciente é fundado por uma marca significante ou, como o autor denominou, traço unário. Esse primeiro significante é primordialmente recalcado e fará uma marca psíquica fundante do sujeito, a qual Lacan (1964) assemelhou a um entalhe, uma tatuagem. Quando o primeiro significante é instituído podemos contar uma marca que se distinguirá dos demais significantes.

Antes ainda que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte, suportes que se dispõem em temas de oposição. A natureza oferece, para dizer o termo, significantes, e esses organizam de modo inaugural as relações humanas, lhe dão as estruturas, e as modelam. (...) antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa (...) é contado, e no contado já é contador. Só depois é que o sujeito

tem que se reconhecer ali, reconhecer-se como contador (LACAN, 1964, p. 28).

O autor ressalta a função do significante como suporte para a inscrição fundante que acontece através do Outro e que só num segundo momento se reconhece como sujeito pensante. Kupfer (2010) traz articulações sobre o assunto, pontua que essas primeiras inscrições psíquicas são marcas informes, e precisam da palavra, do sonho, do desenho, do rébus, da letra alfabética ou de qualquer veículo no qual possa se imbricar para se fazer dizer, no sentido de se fazer existir, sendo essas marcar originário o inconsciente (KUPFER, 2010).

Se ampliarmos a noção de escrita, buscando suas relações com a noção de marca ou rastro, podemos pensar, então, que há uma primeira escrita fundante do sujeito. Para Corrêa (2009), “Onde houver representação de palavras ou idéias por meio de sinais, aí haverá escritura” (CORRÊA, 2009, p. 25). A analogia entre essa marca e a escrita é também defendida por Bento (2004, p. 209-210), para quem as

reflexões de Lacan parecem indicar o traço como um dos eixos constituintes do sujeito. A homologia que encontramos entre essas marcas e a escrita autoriza a idéia da escrita, da materialidade do traço, como um dos elementos constituintes do homem. Lacan em mais de um momento explicitou isso. A escrita teria assim um papel ontológico, pois seria uma das marcas do seu ser. Sem ela o homem não se diria enquanto homem. A objeção poderia insinuar indagações sobre as chamadas sociedades ágrafas ou indicar uma postura de supremacia das sociedades letradas. Aqui se faz necessária uma explicação. A escrita é entendida no seu sentido abrangente. Não é apenas o traço sobre o papel, as marcas do alfabeto deixadas sobre o suporte. A escrita é o que indica uma diferença. Como linguagem que é, rompe o continuum do mundo e estabelece uma marca que singulariza o que antes era indissociado.

Nota-se que, considerando a ideia de escrita contida na teoria psicanalítica, sintetizadas pela autora no excerto, ampliamos também a noção de letramento, conforme apontado por Tfouni em seus postulados. Belintani (2006), que também observa a importância de conceber a escrita como algo que vai além da ideia de representação secundária e de registro gráfico alfabético, reconhecendo também a escrita fundante do sujeito que faz seus laços e se que oferece à leitura. Como consequência, o pesquisador defende, assim como Tfouni (1995), que a subjetividade, expressa nos discursos orais contém sulcamentos de escrita muito próximos ao modo alfabético.

Ao escutar adultos não alfabetizados entendemos que Tfouni, escutou não apenas marcas da língua escrita, mas as marcas de um sujeito constituído pela linguagem, sua cadeia e trama significativa que apontam para seu inconsciente.

Nessa concepção de letramento, pensar práticas de alfabetizar-letrando, requer considerar o sujeito como um sujeito afetado por seu inconsciente, que traz, desde seu nascimento, marcas discursivas de um contexto sócio-histórico. Na seção que segue, discorreremos sobre tais práticas que, a nosso ver, não só favorece o processo de alfabetização, mas por tocar em aspectos subjetivos daquele se alfabetiza, o que pode proporcionar ressignificações subjetivas e elaborações simbólicas.

3.3 Alfabetizar-letrando

A proposta de alfabetizar-letrando oferece subsídios para um trabalho pedagógico de alfabetização na sala de aula. De acordo com essa proposta, todas as práticas sociais letradas são valorizadas e trabalhadas a partir dos saberes escolares e não escolares dos estudantes. Na abordagem discursiva, alfabetizar-letrando inclui práticas com o discurso da oralidade, uma vez que o letramento não está relacionado apenas com práticas de leitura e escrita propriamente ditas. Letrar é proporcionar ao educando acesso à cultura acumulada na sociedade em que vive, bem como a outras que poderá conhecer por meio de livros, histórias de tradição oral etc.

Para o trabalho de alfabetizar-letrando, é preciso considerar a singularidade de cada aluno, que já traz consigo um patrimônio cultural oferecido fora da escola. Os aprendizados adquiridos pelos alunos nos espaços não formais de ensino que frequenta, como por exemplo, grupos familiares, grupos de vizinhos, grupo de amigos, espaços de entretenimento para crianças podem e devem ser explorados nas atividades de alfabetização. Nesses espaços as crianças entram em contato com músicas, cantigas, histórias, brincadeiras, que trazem informações sobre a cultura em que vive.

Assolini (2019) defende que o alfabetizar-letrando precisa levar em conta o uso de textos. Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o texto é objeto de interpretação, a qual, de acordo com o enfoque discursivo, nunca é finita, nunca se encerra em definitivo. Sempre haverá outros sentidos a serem atribuídos e produzidos, posto que os sujeitos enunciam de diferentes posições, das condições de produção onde se dá a formulação de seu discurso e a partir das formações discursivas nas quais se inscrevem. Os sentidos,

portanto, podem ser inúmeros e nunca poderão ser tratados como se fossem limitados ou circunscritos (ASSOLINI, 2018). Alfabetizar a partir de textos oferece ao professor a possibilidade de trabalhar com uma “peça de linguagem” (ORLANDI, 2006, p. 117) que possui historicidade, um objeto simbólico à espera de atribuição e de produção de sentidos, bem como do entendimento a respeito da maneira pela qual são produzidos sentidos.

Cabe pontuar, como nos adverte Assolini (2003), que não podemos ser ingênuos e acreditar que a proposição do letramento possa resolver todos os males do sistema educacional brasileiro. Os estudantes alfabetizados, em sua maioria, alcançam níveis de letramento mais altos, pois podem sozinhos, através da leitura conhecer e construir novos saberes e através da escrita transmiti-los. No entanto, o letramento é uma ferramenta para a alfabetização que evoca a introdução do ser humano na linguagem é pela oralidade. Leitura, escrita e oralidade são atividades complementares e integradas. A leitura de um texto de qualquer natureza não se faz apenas com os olhos e o cérebro, mas com todo o corpo: com os ouvidos, o olfato, a imaginação e o afeto (RADINO, 2003).

O primeiro contato da criança com a língua é pela voz e língua materna. É a partir desse contexto que se dá, como vimos, a constituição do sujeito, a escrita inconsciente. Belintane (2008) sustenta que a entrada na escrita alfabética tem suas raízes fincadas na própria entrada na língua oral. Isso nos possibilita pensarmos nos efeitos de elaboração de aspectos subjetivos de tal proposta de alfabetização. As narrativas orais, contempladas na proposta, sobretudo as de ficção, possibilitam ao sujeito falar de conteúdos angustiantes de forma camuflada.

Esse aspecto tocado pela proposta de alfabetiza-letrando é muito importante porque na fase em que a criança começa seu processo de alfabetização, ela, que vem ao mundo sem saber ao certo sobre o desejo que a trouxe, ainda busca avançar sobre suas teorias sobre sua existência, como veremos mais adiante e encontrar espaços que possibilitem compreender a complexidade do mundo que vive e com o qual deverá aprender a lidar traz algum conforto e tranquilidade para o aprendizado.

A educação não pode ignorar esse aspecto formativo do ser humano. Freud (1913) coloca que se não se pode participar da vida psíquica da criança, não se pode ser educador. Para ele, o adulto que não é capaz de compreender a criança é porque não pode compreender a própria infância. As questões como a origem e a morte, intrínsecas ao ser humano nunca puderam ser respondidas pela ciência e para isso se lança mão a histórias de ficção como os mitos, por exemplo. Para Bettelheim (2002), compreender o significado da vida não é algo

subitamente construído, mas um processo construído e que não tem a ver com maturidade cronológica. Por isso, para o autor, as crianças devem ser ajudadas a encontrar esse significado e, com exceção do impacto dos pais, a literatura é o que melhor canaliza informações para essa construção.

Isso aponta para a importância da escolha dos textos que serão trabalhados na alfabetização. Freire (1989) já indicava a importância da significação do material utilizado no trabalho de ensino-aprendizagem para o aprendiz. No mesmo sentido, Bettelheim (2002), defensor do uso de contos de fadas para o trabalho com crianças, reafirma a importância da escolha de bons textos e faz crítica a livros infantis modernos:

A idéia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessa vazia quando as histórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas. A pior característica desses infantis é que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significado para ela neste estágio do desenvolvimento (BETTELHEIM, 2002, p. 13).

Belarmine (2007) destaca que Freud em vários de seus trabalhos sobre a vida infantil demonstrou que as histórias de ficção como contos, lendas se prestam com eficácia à escrita interior dos sonhos e possuem extrema intimidade com os modos do psiquismo fazer sua escrita.

Além disso, de acordo com Corso e Corso (2011), a ficção contida nas histórias não é apenas uma forma de diversão, ela serve também como um veículo por meio do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da subjetividade ou realidade social. Para os autores, com quem concordamos, as crianças usam as histórias como sistemas para organizar sua vida e seus impasses. Isso se dá porque, para existirmos como sujeitos simbólicos, é necessário a elaboração de nossas separações. Temas como a vida, a morte, as perdas, o desamparo estão presentes para a criança desde seu nascimento. Carreira (2002) afirma que o sujeito pode falar de si de modo disfarçado e com um distanciamento do tempo presente, entretanto, assim ele vai tocando suas angústias e elaborando sofrimentos sem falar verdadeiramente de si, uma vez que a repetição toma esse caminho.

Dito isso, práticas de alfabetização que se utilizam da escrita e a historicização do próprio nome e de familiares, da contação e produção de histórias, da preparação de cartões, cartas, da elaboração de discursos narrativos, orais e escritos, nos quais o sujeito pode falar de

si, expressando sua subjetividade, são alguns exemplos que podem ilustrar os conteúdos pertinentes à proposta alfabetizar-letrando (ASSOLINI, 2018).

O professor, via de regra, não tem acesso aos impasses e conflitos subjetivos de seus alunos, por mais que eles impactem o seu trabalho. Não é seu papel tratar tais temas. Contudo, apostar no letramento traz ao professor a possibilidade de tocá-los a partir de textos e narrativas, especialmente as de ficção, colhendo seus efeitos. É uma aposta, a partir de toda fundamentação trazida até aqui.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO

*O que seria da terra se não fosse esse
erro preciso da natureza que é o ser humano?
(...) Esse ser des-naturado porque fala
e que fala porque se afastou da natureza,
tornando-se um ser de desejo,
um ser de linguagem e da linguagem.
É esse erro que fez existir a Psicanálise
e também a Literatura e a Poesia
(Corrêa, 2009, p. 23)*

As contribuições da Psicanálise ao campo da Educação que serão desenvolvidas neste capítulo não são encontradas com essa temática específica na obra Freudiana, que é composta por 23 volumes, na edição Imago, por exemplo, uma das traduções mais conhecidas no Brasil. O psicanalista vienense possui pouquíssimos textos em que tratou do tema da educação, o mesmo acontece na obra de Jacques Lacan. Desse modo, trabalhamos com o que pode ser extraído das obras dos referidos autores, que nos permite pensar a educação. Voltolini (2011) entende que Freud deu um tratamento discreto ao tema, embora entusiasmado, sendo possível encontrarmos a recorrência do assunto nas reflexões do psicanalista ao longo de toda sua obra e que esse legado é deixado aos herdeiros de sua obra com a tarefa de continuar a fazer trabalhar a fecundidade entre os campos.

Tratando de questões como impasses dos pais no esclarecimento sexual das crianças, o peso de uma educação moralizante, excessivamente repressora, e seu impacto sobre o aumento do adoecimento neurótico da população, além do tortuoso caminho percorrido pela cria humana nos interstícios de sua sexualidade para tornar-se homem, Freud adentrou modestamente, mas de maneira singular, o campo da educação. Esse modo de abordar a educação faz com que a psicanálise, desde o início, habite marginalmente o campo dos interesses e das reflexões pedagógicas (VOLTOLINI, 2011, p. 9-10).

As reflexões freudianas chegam ao educativo através de uma preocupação profilática relacionada à educação repressora da época, que segundo entendia desencadeava as neuroses. Freud (1996[1913]) no artigo “O interesse científico da psicanálise” afirma: “Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (FREUD, 1996[1913], p. 191). Na ocasião, defendia uma educação mais permissiva, acreditando, naquele momento, na possibilidade de prevenir as neuroses. Anos mais tarde, com o avanço de suas pesquisas Freud (1996[1933]) conclui que o papel da educação passa por ensinar à criança o controle de suas pulsões, sendo “impossível

conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição” (FREUD, 1996[1933], p. 147). Conclui que a educação “deve inibir, proibir e suprimir”.

Esse posterior posicionamento freudiano sobre a educação desloca sua investigação de “qual a melhor forma de educar?” para “que condições são necessárias para que a educação opere?”, apontado para um impossível instalado no processo educativo, posto que o convívio em civilização exige fazer algo com a pulsão e, sendo assim, repressora ou permissiva a educação sempre terá consequências psíquicas para o sujeito.

Assim, o que a psicanálise ajuda a pensar a educação não está no campo das prevenções, das instruções pedagógicas, mas sim apontando para reflexões acerca do impossível estrutural presente no educar, por ser uma prática mediada pela palavra, que não é precisa, que desliza em seus sentidos e em seu alcance. Isso significa dizer que toda fala terá sempre algo que por transmissão escapará ao conhecimento consciente do falante, mas terá efeitos naquele na comunicação com aquele que recebe a fala. Além disso, os fenômenos observados na experiência psicanalítica que foram teorizados, tais como o próprio inconsciente, a transferência, a repetição, a pulsão, o desejo, entre outros, que afetam as relações humanas, podem ser utilizados para pensar outros campos em que esses fenômenos também aparecem.

Lacan (1964) afirma que a descoberta do inconsciente é datada a partir de Freud, pois com ele o conceito de inconsciente passou a ser diferente de tudo que havia se pensado até aquele momento. No entanto, afirma ainda que: “(o inconsciente) sempre esteve aí, no tempo de Tales como no nível dos mais primitivos modos de relações inter-humanas” (LACAN, 1964, p. 139). Da mesma forma, compreende a transferência, afirmando que ainda que não haja um psicanalista por perto que possa identificá-la, encontramos fora contexto psicanalítico efeitos de transferência estruturáveis, tais como verificados na análise. E conclui: “Simplesmente, a análise, ao descobri-los, permitirá lhes dar um modelo experimental que não será de modo algum forçosamente diferente do modelo que chamaremos natural” (LACAN, 1964, p. 125).

Se tais fenômenos estão presentes nas relações entre falantes, hoje dispomos de teorias para avançar o entendimento deles em outros campos. O que a estrutura educacional nos permite pensar sobre o inconsciente e a transferência? Que estratégias podem surgir considerando esse fenômeno nesse ambiente? Se esse trabalho não foi feito pelos precursores da psicanálise cabe a nós, psicanalistas contemporâneos, que estamos inseridos em outros campos, trazer tais articulações a partir da teoria e da prática que nos compete.

4.1 Psicanálise e Educação: pensando a interface entre os campos

As investigações de doenças nervosas iniciadas por Sigmund Freud e Josef Breuer, trouxeram luz a paradoxos humanos que até então não possuíam uma forma científica de compreensão, que originaram a formalização do inconsciente, conceito basilar da psicanálise. Os primeiros casos investigados, que deram origem ao método psicanalítico, eram entendidos de forma mística, sendo a histeria associada à bruxaria. Por se tratarem de questões humanas, buscamos, nesta seção, pensar o impacto dessas descobertas no campo da educação e que estratégias podemos pensar na interface entre esses dois campos.

Para isso, abordaremos quatro conceitos trazidos por Lacan (1964) como fundamentais da psicanálise, a saber, inconsciente, transferência, repetição e pulsão, trazendo o contexto de tais descobertas e buscando articulações com o campo da educação. A escolha desses conceitos se dá em razão de serem eles, a partir da releitura trazida por Lacan da obra freudiana, quatro maneiras pelas quais o inconsciente se apresenta, conforme veremos.

A partir da escuta de pacientes histéricas, em meados de 1893, Freud inaugura o campo de investigação que nomeou Psicanálise. A novidade desse campo foi a descoberta do inconsciente que traz uma nova forma de escutar o sujeito e seu desejo. A noção de psiquismo é ampliada e passa a ser entendida não apenas pelo que a consciência pode evocar, entender, discernir, mas também pelo que lhe é, por essência, recusado. Ao escutar as pacientes histéricas que apresentam sintomas de conversão, tais como paralisação de membros, esquecimento da língua materna, entre outros, o psicanalista percebeu que esses sintomas, que se manifestavam no corpo, sem causas orgânicas, tinham significações que não podiam ser acessadas pela consciência, ou seja, eram sintomas com representações simbólicas que continham desejos recalçados em razão de barreiras encontradas na realidade. Ele verificou que os sintomas apresentados por essas pacientes eram o retorno do desejo recalçado que encontrava sua forma de satisfação, as avessas, no sintoma. Mais adiante em suas pesquisas, Freud percebe que o mecanismo do recalque também ocorria nos sonhos, o que o levou a concluir que por mais estranho que parecesse o sintoma e, também, os sonhos continham de forma distorcida a realização de um desejo. Nessa perspectiva, eles tinham uma função particular na vida daquele sujeito associada à conteúdos inconscientes: “A descoberta freudiana do inconsciente é a de que ele tem leis e comporta desejos, sobre os quais nem sempre o sujeito quer saber” (QUINET, 2003, p. 21), ou seja, o desejo humano ultrapassa o nível do que a consciência, o Eu pode acessar.

A partir de Freud, o inconsciente, que até então era empregado simplesmente de forma adjetiva, qualificando aquilo que não era consciente, passa a ser compreendido como um sistema psíquico autônomo, com leis próprias. Ele emerge na estrutura da linguagem, aparece na cadeia discursiva em formações como atos falhos, chistes, sonhos, esquecimentos e também nos sintomas. Todos esses fenômenos acontecem à revelia do 'Eu', e é neles que Freud busca o inconsciente. Não podemos controlar nossos sonhos, nossos esquecimentos etc., desta forma, não é possível investigar o inconsciente como um objeto de realidade, mas sim seus efeitos que são manifestações objetivas (NOGUEIRA, 2004).

Para D'Agord (2002), a concepção psicanalítica de uma formação do inconsciente refere-se ao campo do que é singular que está relacionada ao que é constituinte, no sentido do que causou determinada estruturação, ou configuração. Segundo a autora, está em questão a tentativa de explicação do posicionamento do sujeito em relação ao próprio desejo inconsciente, sendo a manifestação inconsciente o que revela a verdade desse desejo. D'Agord (2002) conclui que por ser da ordem da singularidade, as formações do inconsciente aparecem também em uma situação de aprendizagem. Isso nos possibilita pensar que, a partir das leis de funcionamento do inconsciente, um sintoma no ambiente escolar tem uma função, o que redimensiona nossa forma de olhar e a forma de abordar o processo de ensino-aprendizagem, como tratado na seção alfabetizar-letRANDo.

Com Lacan (2008[1964]), o inconsciente freudiano é introduzido como um sujeito e é entendido como tendo função de causa, o que dá a esse sujeito uma equivalência ao desejo. Causa de desejo que sempre escapa, nunca se alcança, funcionando como um operador lógico. As formações inconscientes: atos falhos, chistes, sonhos, esquecimentos, sintomas são chamados por Lacan (2008[1964]) de tropeços, rachaduras que denunciam que ali algo quer se realizar, algo tenta preencher o vazio estrutural do desejo.

Ainda na relação com as histéricas, mais especificamente na relação de Breuer, colega de Freud, com Bertha Pappenheim, paciente conhecida como Anna O., o pesquisador descobriu e pôde teorizar sobre o fenômeno da transferência. Os conteúdos recalcados por Anna O. retornam na transferência para com o médico despertando a sexualidade "adormecida", acarretando uma gravidez nervosa que se tornou uma prova concreta do amor de transferência. As respostas da paciente ao tratamento foram evidenciando a inclusão do analista na ressignificação dos sintomas de Anna O. Surpreendido com os desdobramentos do tratamento, que havia tido boas resposta na remoção de sintomas até em então, Breuer deixou

o caso. Freud pode compreender a transferência erótica ocorrida na relação da paciente com o médico e teoriza sobre o fenômeno.

Segundo o autor (1996[1912]), a transferência é a atualização automática e inconsciente de um vínculo afetivo intenso que não depende da realidade atual. No artigo “A dinâmica da transferência”, Freud (1996[1912]) pontua que, a partir de disposições inatas do indivíduo, somadas às influências sofridas nos primeiros anos de vida, cada um consegue uma forma própria e específica de conduzir-se na vida amorosa. Isso faz com que a pessoa se relacione a partir de um clichê estereotípico, o qual é repetido no decorrer de sua vida. Freud (1996[1912]) ressalta que uma parte desse investimento amoroso é inconsciente. Essas são as precondições da transferência que se dirige ao outro e, com isso, desperta involuntariamente algo dessas experiências iniciais. Em outras palavras, a transferência possui um traço característico, qual seja, o paciente substituir uma pessoa conhecida anteriormente pela pessoa do analista (FREUD, 1905 apud CHEMANA, 1995), mas que pode dirigir-se ao médico, ao professor, àquele a quem a fala do sujeito se endereçar.

Com Lacan (2008[1964]) temos a transferência como um afeto ilusório, como já indicado por Freud, mas que, por isso, representa o fechamento do inconsciente, é uma “catarse de elementos inconscientes” (LACAN, 2008[1964], p. 142) que contém um engano. A transferência é um aspecto do inconsciente que tem uma função numa práxis, com a qual a partir dos lugares por ela estabelecidos o analista terá que operar, ou seja, ela impacta a relação paciente-analista e a partir de sua leitura, as intervenções são feitas.

Segundo Chemama (1995), fora da situação de análise, o fenômeno da transferência é constante, onipresente nas relações, sejam elas profissionais, hierárquicas, amorosas etc., porém, numa análise, trabalha-se com o manejo dessa transferência por meio da leitura da posição do sujeito em relação ao Outro, colhida em seu discurso.

Freud (1913) observa ainda como a transferência interfere na transmissão de saberes. Observa que em sua própria relação com seus mestres havia algo que ultrapassava os conteúdos ensinados. Em seu trabalho “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, um dos poucos trabalhos que trata do tema, Freud (1913) questiona o quanto a personalidade do professor pode ser mais importante do que o conteúdo que este ensina, o que nos possibilita pensar a relação professor aluno.

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: 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 pela personalidade de nossos mestres. É

verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (FREUD, 1913, p. 248).

O autor destaca o quanto a personalidade do professor tem influência no processo de aprendizagem, ainda que esses aspectos não sejam explícitos ou conscientes. Destaca, ainda, que a aprendizagem pode ser favorecida, ou impossibilitada, pelo fenômeno da transferência, uma vez que a aprendizagem é uma relação dialética que não significa apenas receber passivamente algo que o outro ensina, mas uma operação ativa de ir lá e pegar algo no campo do Outro (VOLTOLINI, 2011).

A relação professor-aluno é, por transferência, equivalente à relação pai-filho, trazendo a repetição do modo como aquele aluno lida com o Outro, que é construída em suas relações primordiais, geralmente com os pais. Voltolini (2011) afirma que graças ao processo inconsciente da transferência, determinada pessoa opera, para um sujeito, mais a partir de uma suposição que esse tem dela, do que de seus atos ou inclinações reais. Dessa forma, o professor, por exemplo, influencia um aluno, em maior proporção, a partir da suposição que esse aluno tem dele. Com isso, poder pensar sobre a transferência dá ao professor a possibilidade de responder de forma diferente em situações em que é colocado pelo aluno em um lugar anterior, que desfavorece a situação de aprendizagem, que chamamos de transferência negativa.

Um aluno que é advertido por vários professores por não prestar atenção à aula repete de forma inconsciente, na relação com tais professores, algo de suas relações primordiais anteriores. Uma intervenção por parte do professor que venha a convocar e inaugurar outra forma de resposta por parte do aluno, o tira desse lugar. Quando localizamos algo da transferência em jogo é preciso considerar relações anteriores que se atualizam naquele momento. Detectado um lugar como problemático, ou seja, antiprodutivo na situação de aprendizagem é necessário intervir de maneira a romper aquela configuração, criando novos lugares. Da posição de professor não se faz uma análise da transferência tal como o psicanalista, mas tendo conhecimento desse fenômeno é possível observá-lo e pensar em formas de atuar para, por exemplo, não atuar a partir do lugar (que a princípio não sabermos qual é) que o aluno dá a quem está na posição de professor, quando se tem indícios de que esse lugar é problemático.

A transferência é uma forma de repetição inconsciente de uma posição do sujeito, levando então a observação de outro fenômeno que foi conceituado como repetição. No texto “Recordar, repetir e elaborar”, Freud (1914) explica a repetição como uma forma de rememoração em atos. No lugar de recordar em palavras, o sujeito atua aquilo que foi recalado. O sujeito assim o faz por se tratar de conteúdos desprazerosos, que são afastados da consciência e por haver uma resistência em saber deles, em rememorá-los na fala, “o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas o expressa pela atuação ou atua-o (*acting out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber o que está repetindo” (FREUD, 1914, p. 165). Na transferência, o sujeito repete aquilo que não pode recordar:

O paciente não pode recordar a totalidade do que nele se acha reprimido, e o que não lhe é possível recordar pode ser exatamente a parte essencial. Dessa maneira, ele não adquire nenhum sentimento de convicção da correção da construção teórica que lhe foi comunicada. É obrigado a repetir o material reprimido como se fosse uma experiência contemporânea, em vez de, como o médico preferiria ver, recordá-lo como algo pertencente ao passado. Essas reproduções, que surgem com tal exatidão indesejada, sempre têm como tema alguma parte da vida sexual infantil, isto é, do Complexo de Édipo, e de seus derivativos, e são invariavelmente atuadas na esfera da transferência, da relação do paciente com o médico (FREUD, 1920, p. 29).

Para Freud, a repetição não é uma coincidência, ou um acaso – “Falem de acaso, meus senhores, se isto lhes agrada, eu, em minha experiência, não constato aí nenhum arbitrário, pois isso se entrecruza de tal modo que escapa ao acaso” (FREUD, 1900-1901, s/p). Dessa forma, o fenômeno que atualiza pela transferência indica a posição que o sujeito ocupa em sua relação com o Outro.

Lacan (1996[1964]) faz uma diferenciação entre essa repetição, que é descrita por Freud, que ele chamou de *autômaton*, isto é, o desdobramento inconsciente como cadeia significante, a qual envolve o retorno, a volta, a insistência dos signos aos quais vemos comandados pelo princípio do prazer. Para Lacan, a verdadeira repetição é a que chamou de *tiquê*, aquela que está para além dos significantes, uma vez que os significantes não a podem traduzir o que a repetição insiste em apontar: a falta estrutural. A repetição significante (*autômaton*) permite equacionar coisas heterogêneas, daí o engano contido nela, em razão do significante comportar deslizamentos. Nesse nível, a repetição implica, portando, o retorno de alguma coisa que seria diferente da segunda vez, se não fosse o significante, que ilusoriamente dá a ela a mesma “cara”. No entanto, a repetição *autômaton* aponta para a

repetição *tiquê*, uma vez que nunca se alcança o desejado na repetição, havendo aí sempre um engano. A repetição, então, indica uma repetida posição do sujeito, de caráter ilusório, pois repete em busca de algo não se alcança. A observação da repetição do sujeito, no contexto de aprendizagem, nos possibilita pensar, questionar e principalmente propiciar novos lugares para o aprendiz. Para isso, é necessário lançar mão da criatividade subjetiva.

O quarto conceito que abordaremos é a pulsão, um conceito fundamental, que orienta a convenção teórica psicanalítica. Segundo Chemana (1995) termo foi usado por Freud (1905) pela primeira vez em 1905, em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, como um conceito determinante, mas já nos anos 1890, Freud já se ocupava em conceituar “o que daria ao ser humano a força de viver e também com o que daria força aos sintomas neuróticos para que se constituíssem. Já suspeitava que essas forças fossem as mesmas e que o seu desvio seria aquilo que, em determinados casos, provocaria os sintomas” (CHEMAMA, 1995, p.178).

Chemama (1995) destaca ainda que esse conceito freudiano trouxe duas dificuldades, a primeira seria a tendência a assimilar a pulsão (*Trieb*) ao instinto, associando-a ao que restaria de animal no ser humano, equívoco causado pela tradução dada a *Trieb* como instinto, e, a segunda, seria pelo fato desse conceito não remeter diretamente a um fenômeno clínico tangível, mas um conceito básico indispensável à psicanálise.

Freud tratou da pulsão em 1915 em seu artigo “Pulsões e destinos das pulsões”. Nele a pulsão (*Trieb*) é definida pelo autor como uma força constante proveniente do interior do organismo e por isso irremovível, que não se confunde com necessidade ou com qualquer função biológica. Essa força impõe exigências ao sistema nervoso que o levam ao seu desenvolvimento, em sua capacidade de realizações ilimitadas. Ela apresenta quatro aspectos: o impulso, ou seja, o motor, a própria essência da pulsão que exerce uma força constante; a meta que é sempre a satisfação; objeto é aquilo em que, ou por meio de que a pulsão pode alcançar sua satisfação, sendo assim, possíveis inúmeros objetos pulsionais; e, a fonte, entendida como o processo somático que ocorre em um órgão ou em uma parte do corpo e do qual se origina um estímulo representado na vida psíquica pela pulsão.

Para Freud (1915) as pulsões são numerosas, mas teriam quatro destinos possíveis: a transformação em seu contrário que seria a inversão da forma de obter a meta pulsional em seu contrário, o redirecionamento contra a própria pessoa que seria tomar como objeto da pulsão a si próprio, o recalque que é o afastamento da pulsão às quais é rejeitado o acesso à

consciência; e, a sublimação em que a força pulsional atinge a satisfação sem atingir o alvo original.

Para Lacan (1964), a pulsão é o que coloca em questão o que é a satisfação humana. Os sintomas se constituem, por exemplo, de forma a constituir caminhos que levem a satisfação pulsional. A partir da pulsão, a satisfação pode ser mais bem compreendida em seu caráter paradoxal, que traz em si a categoria do impossível, uma vez que a satisfação alcançada é sempre de forma parcial. Segundo Lacan (1964), numa psicanálise é sempre no nível da pulsão que o estado de satisfação deve ser retificado, uma vez que nenhum objeto a satisfaz. A pulsão é uma montagem que contorna (com toda a ambiguidade do termo contornar) o seu objeto que é da ordem do impossível, ganhando outras formas imagéticas.

Esse conceito nos possibilita compreender que um sintoma que venha se apresentar no contexto institucional de educação possui uma função na vida do sujeito que criou aquele arranjo para satisfazer de uma forma problemática uma força constante que pulsa em si. No entanto, essa forma encontrada traz prejuízos ao seu desenvolvimento escolar. Nesse ponto, defendemos o papel da educação na ampliação dos recursos simbólicos do estudante através das inúmeras formas contidas numa cultura tais como as manifestações artísticas, a literatura, a música etc. A nosso ver, essa estratégia é o que cabe dentro do contexto educacional, que pode possibilitar a retificação da satisfação pulsional.

Esses fenômenos que foram revelados, estudados e formalizados como constructos teóricos (Inconsciente, Transferência, Repetição, Pulsão) pela psicanálise afetam o campo da educação escolar uma vez que apontam para o que é próprio da condição humana. O homem ao estabelecer relações com o Outro estará submetido ao seu inconsciente, formará relações transferenciais, repetições em escolhas, posicionamentos, movidos por uma força constante. Tudo isso que o campo psicanalítico colocou luz, se manifesta aonde quer que tenha falantes e pensar sobre isso nos possibilita refletir sobre ações e intervenções no campo educacional conforme articulações esboçadas.

O psicanalista Corrêa (2009), ao comentar um verso de Fernando Pessoa sobre o erro, diz: “Como o poeta diz ainda que *navegar é preciso* eu acrescentaria, (...) mesmo que não saibamos o que fazemos, que errar é preciso” (CORRÊA, 2009, p. 22). Ele compara que, assim como o navegar, o errar pode se dar de duas formas, em total itinerância, em absoluta errância, ao sabor da pulsões, em circuitos fatais sem retorno, ou, pode-se errar com a possibilidade de desfazer o desvio do erro, de reencontrar os significantes perdidos e corrigindo a rota, encontrar-se não com o objeto, mas com a busca contínua da luz do sol.

Com a beleza das palavras do autor, valendo-nos de sua metáfora, reafirmamos que a educação pode e deve lançar mão dos conhecimentos da psicanálise, ainda que nesse percurso surjam os erros e tropeços.

Para darmos continuidade às reflexões acerca da interface entre a psicanálise e a educação, abordaremos, a seguir sobre a constituição do sujeito que passa pelo que conhecemos por atos educativos praticados por meio da linguagem, que, como veremos, também constitui o sujeito. A relação do sujeito com o Outro se dá desde o nascimento e se pensarmos o que significa educação, temos um ponto de encontro entre psicanálise e educação: “educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura”(CHARLOT, 2013, p. 120). Para esse teórico da educação, educar implica uma disciplina do desejo e uma estruturação do sujeito por normas, ou seja, o recalque do desejo e a imposição da norma, utilizados, por exemplo, na pedagogia tradicional são legítimos para a constituição subjetiva. O ponto de encontro é a premissa de que o sujeito não nasce pronto e depende que alguém o eduque e o possibilite entrar na cultura, no mundo simbólico.

A partir das contribuições do psicanalista Lacan, veremos a atuação do recalque é estrutural da condição humana, o que implica que não há como educar sem passar por alguns percalços, uma vez que o educar traz em si o possível da linguagem. Traremos, na seção seguinte, como se dá esse processo constituição subjetiva que passa pelo processo de educação da criança humana.

4.2 A constituição subjetiva: o sujeito e o Outro

Para discorrermos sobre a constituição do sujeito, é necessário, em primeiro lugar, esclarecer de que sujeito nós falamos em psicanálise. Trata-se do sujeito do inconsciente que é formalizado nesses termos por Lacan (1964) a partir de sua releitura do inconsciente freudiano. Para o psicanalista francês (1964) após a noção de sujeito trazida na ciência moderna de Descartes a partir do cogito “Penso logo existo”, foi possível que Freud fizesse a formalização do inconsciente.

(...) já que sabemos que o que começa no nível do sujeito não é jamais sem consequência, com a condição de que saibamos o que quer dizer esse termo – sujeito. Descartes não sabia, a não ser que fosse o sujeito de uma certeza e rejeição de todo saber anterior – mas nós, nós sabemos, graças a Freud, que o sujeito do inconsciente se manifesta, que isso pensa antes de entrar na certeza (LACAN, 1964, p. 43).

Temos, então, em psicanálise um sujeito não unificado, dividido entre consciente e inconsciente, em que o Eu é assujeitado ao inconsciente, diferente das noções correntes em outros campos da ciência que tomam o sujeito como livre e independente. Isso porque o funcionamento inconsciente é autônomo e impacta o Eu. A psicanálise parte da premissa que esse sujeito não nasce pronto, mas precisa se constituir. Para que a constituição do sujeito aconteça é necessário que o indivíduo se insira na linguagem. Embora o mundo simbólico seja exclusivo aos seres humanos, um membro da espécie humana não nasce falante, ele precisará tornar-se um falante, submetendo-se às leis da linguagem. Toda a tradução psíquica se dará pela linguagem.

Segundo Garcia-Roza (2013), já em 1891, nos textos freudianos considerados pré-psicanalíticos, encontramos a ideia de que o aparelho psíquico, por ele chamado àquela época de aparelho de linguagem é algo a ser constituído, que não vem pronto no indivíduo, de forma análoga aos aparelhos físicos que compõe o corpo biológico, ou seja, o psiquismo humano “é um aparelho de linguagem e um aparelho de memória, ou ainda, que a memória desse aparelho é memória de linguagem, de escritura” (GARCIA-ROZA, 2013, p. 29).

A constituição psíquica se dá a partir da interação com outros falantes, que como aparelhos de linguagem vivos, que vão marcando e dando um lugar ao sujeito em constituição. Esta operação de entrada na linguagem tem como consequência o recalque originário que segundo Chemama (1995) é uma primeira fase do recalque em que o representante da pulsão, que fará com que haja representação psíquica, não pode ser acessado pela consciência.

Segundo Lacan (1964), o recalque é condição da estrutura psíquica dividida entre consciente e inconsciente, que é efeito da linguagem, uma vez que não é possível que tudo seja traduzido pela linguagem, que resulta num resto impossível de simbolização. A linguagem não é capaz de nomear o ser humano por completo, o que implica em uma falta estrutural, que como veremos tem consequências na constituição do sujeito. Com isso, Lacan afirma que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1964, p. 27).

É importante esclarecer também que o sujeito do inconsciente não se confunde com o organismo ou alguma função cerebral. Ele não tem consistência, não tem a ver com o ser: “é que ele não é ser, nem não ser, mas é algo de não realizado” (LACAN, 1964[2008], p. 37). Nesse trecho o psicanalista nos indica a íntima relação entre sujeito e desejo, conforme a teoria psicanalítica, pois sendo algo de não realizado, se trata de algo da ordem do desejo. Embora não se confunda com o seu suporte biológico, os significantes que constituem o

sujeito têm efeitos no organismo, tornando-o um corpo pulsional, marcado pelo significante, porém não traduzido totalmente. Vejamos como isso se dá. O bebê, ao nascer, possui percepções de seu organismo que não são possíveis de serem nomeadas, traduzidas em signos, senão por outra pessoa. A condição humana é uma condição de dependência do outro, tanto nos cuidados vitais, como nas nomeações.

Em face de uma necessidade biológica de alimento, por exemplo, percebida como um desconforto, o bebê só é capaz de um grito indiferenciado e quando o seio lhe é oferecido exerce a sucção nutricional. Para que o seio seja oferecido ao bebê é necessário que seu grito seja tomado como uma demanda interpretada como fome. O chora é traduzido como uma necessidade. Isso significa que um adulto, geralmente a mãe ou aquele que desenvolve essa função, que nomeará os gritos indiferenciados do bebê com significantes: fome, cólica, frio, etc. e fará isso de acordo com sua interpretação, de seu desejo que está passível de equívocos, pois nada garante que o que o bebê quer é o que foi interpretado. Em psicanálise, temos a mãe e o pai como funções que produzem operações psíquicas. Por outro lado, o sujeito não recebe passivamente os significantes, ele precisará interpretá-los, posicionar-se diante dos intervalos significantes onde o sentido está ausente. Ele precisará fazer sua inscrição nesse campo da linguagem.

Dessa forma, a inscrição do *infans*, isto é, bebê que ainda não fala, no mundo simbólico se dá por meio do pequeno outro, alguém que encarna a linguagem, passando a ser chamado de grande Outro, que nesse momento exerce a função materna nomeando o bebê a partir de seu próprio desejo. Só é possível captar as necessidades de um bebê em termos de linguagem a partir de um ato de interpretação do Outro, até que ele se torne um falante. Dizemos função materna, pois pode ser exercida pela mãe, ou qualquer outra pessoa que ocupe esse lugar.

O Outro nada mais é que a linguagem, tesouro dos significantes, as palavras, que vão captar e moldar as necessidades do bebê (BLEICHMAR, 1984). É importante ressaltar que o Outro como o lugar da linguagem necessita de um suporte concreto, pois a linguagem por si só, como campo pré-existente ao ser humano, não é suficiente para que o sujeito se constitua.

Esse primeiro momento constitutivo trata-se da operação denominada por Lacan (1963-64[2008]) como alienação, momento em que o sujeito conhece o mundo alienado no desejo do Outro. O autor propõe, então, a constituição do sujeito a partir de duas operações que articulam a relação do sujeito com o Outro: a alienação e a separação.

Inicialmente, a constituição subjetiva se dá de forma alienada ao desejo do Outro, mas que ao pressupor que o bebê chora porque quer algo, também prevê um lugar para que advenha um sujeito desejante, ou seja, espaço para a separação. As nomeações que vem do Outro transmutam a necessidade fisiológica do bebê, dando a ele um lugar no desejo e também um lugar de quem deseja algo, pois se chorar é porque deseja algo.

Lacan (1963-64) afirma que nos intervalos do discurso do Outro (ausência) surge na experiência da criança o seguinte: ele me diz isso, mas o que é que ele quer de mim? Essa pergunta e a resposta hipotética dada a ela permite à criança entrar no laço social, construindo sua posição no mundo, em face do que interpreta sobre o seu lugar no desejo do Outro. Há aqui construção de um conhecimento sobre seu lugar no mundo.

Quando o Outro falta, quando suas interpretações estão ausentes, o sujeito supõe que ele deseja outra coisa que não ele mesmo. Porém, essa outra coisa permanece como enigma para o sujeito e, por isso, pode se deslocar sempre para outra coisa ou, ainda, para outro significante. A linguagem na qual o sujeito está mergulhado desde seu nascimento, não pode dizer tudo sobre o sujeito, nem sobre seu desejo. Algo fica de fora, algo do corpo, que é perda advinda do nó causado pela entrada na linguagem: “sempre há no corpo, em virtude desse engajamento na dialética significante, algo de separado, algo de sacrificado, algo de inerte, que é a libra de carne” (LACAN, 1962-63, p. 242). Esse resto é inominável e determina a castração do Outro e conseqüentemente de cada sujeito.

Em outras palavras, o sujeito tal como compreendido pela psicanálise é um sujeito dividido, pois recebe significantes do Outro, mas não encontrará uma tradução completa do que é ser sujeito no simbólico, o que é uma condição da linguagem e que produz um resto intraduzível, que Lacan localiza no real, que ganha traduções e imagens postíças através dos objetos oferecidos ao sujeito pelo mundo.

A busca pela tradução desse objeto, formalizado como *objeto a*, funciona como um operador lógico em sua dimensão de “causa do desejo” coloca o sujeito em movimento, em busca de uma resposta ou objeto em definitivo, que nunca encontrará. A busca pelo conhecimento é movida por esse objeto sem tradução que causa o desejo, tema esse que será aprofundado a seguir.

4.3 O conhecimento em psicanálise

O menino é o pai do homem
(William Wordsworth)

A psicanálise não possui uma teoria específica sobre a aprendizagem, mas Freud fez articulações sobre a origem do conhecimento quando se deteve nas investigações sexuais infantis. O psicanalista trouxe luz à existência da sexualidade infantil, o que estava à frente de sua época, e foi verificando que a questão da sexualidade possibilitava à criança uma pesquisa, uma busca por um conhecimento.

As pesquisas infantis buscavam construir algum saber sobre o sexo, ou seja, sobre a origem. As crianças buscavam conhecer de onde vêm os bebês para saber algo sobre sua própria existência. Para Freud (1908), essa curiosidade não é espontânea, mas sim despertada por algum acontecimento externo como o nascimento de um irmão ou por experiências de outras crianças. Surgem, em suas palavras, “sob o aguilhão dos instintos egoístas” (FREUD, 1908, p. 193), ou seja, a descoberta de que é possível perder exclusividade no desejo dos pais para um suposto rival, desencadeia a busca pelo conhecimento, despertada, assim, por interesses egoístas:

Sob a instigação desses sentimentos e preocupações, a criança começa a refletir sobre o primeiro grande problema da vida e pergunta a si mesma: *‘De onde vêm os bebês?’* – indagação cuja forma original certamente era: *‘De onde veio esse bebê intrometido?’* (FREUD, 1908, p. 193-194).

Segundo Freud (1908), a possibilidade de saber de uma criança, se associa, diretamente, à maior ou menor liberdade dela com sua relação com a curiosidade que, primordialmente, é sexual, curiosidade essa que tem como pano de fundo a questão “de onde viemos e para onde vamos?”. Esse cogitar infantil, que sofre recalque, equivale-se com o modo de pensar adulto, mesmo em suas formas mais sofisticadas.

Freud afirma que as primeiras teorizações da criança acerca da origem a colocam na trilha da descoberta da diferença anatômica do sexo. Kupfer (1992) acrescenta que a partir da descoberta da diferença dos sexos a criança conclui que algo falta e que isso que falta não se simplifica na falta de pênis na menina que, por algum motivo, poderia vir a ocorrer no menino, mas que essa constatação traz uma nova compreensão sobre as perdas anteriores, chamada por Freud (1925) de temor de castração.

A criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber. Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angústia. Os instrumentos que a criança pode dispor são o que Freud chamou de “investigações sexuais infantis”. Essas investigações são sexuais, mas não claramente sexuais (KUPFER, 1992, p. 80).

A busca pelo conhecimento é um trabalho que traz junto a angústia que é uma forma de proteção do sujeito para que, assim, a busca pelo conhecimento se desloque da angústia para o desejo e siga vias metafóricas disponíveis no mundo simbólico. A famosa fase dos “por quês?”, em que as crianças questionam inúmeras coisas à sua volta, surge em substituição à pergunta que nunca fazem ou que não encontram resposta satisfatória e, mesmo que encontrem respostas, continuam suas pesquisas.

Elas investigam por conta própria, adivinham a presença do bebê dentro do corpo de sua mãe e, seguindo os impulsos de sua própria sexualidade, teorizam tudo: a origem do bebê, atribuindo-a à comida; o seu nascimento, explicando-o pelas vias intestinais, e sobre a parte obscura que cabe ao pai. (FREUD, 1910, p. 87).

Destacamos que a origem própria, objeto de investigação da criança, por vezes ganha corpo na investigação do nascimento de um semelhante: um irmão, um amigo e para essas pesquisas a criança se serve também de seus impulsos sexuais, ou seja, sua experiência corpórea lhe ajuda a pensar sobre como um bebê chega à barriga da mãe. Para Lacan (1962-63) a raiz do conhecimento é o engajamento no corpo, mas não por seu aparato fenomenológico, mas pelo fato de o sujeito ser falante, o que significa que algo do corpo fica de fora da significação e do conhecimento possível. Outro aspecto importante é que as crianças, em determinado momento, dirigem suas perguntas ao outro.

A busca pelo conhecimento tem um endereçamento, pois a origem está relacionada aos pais, já que uma criança não chega ao mundo porque quis, mas porque alguém desejou, mais precisamente o encontro de desejos de um homem e de uma mulher. A busca pelo conhecimento da origem apresenta uma relação com o desejo que deu origem a criança porque isso dá a ela um lugar no mundo.

Não é possível saber exatamente sobre o desejo que deu origem a uma criança, mas é possível teorizar sobre isso e construir uma resposta mítica. Essa resposta dá um lugar ao sujeito frente ao desejo do outro que só pode ser construída na linguagem, mas não esgotada por ela. Em termos lacanianos, a pergunta “O que o Outro quer de mim?” é o enigma que coloca a criança na direção do saber/conhecimento. Freud conclui que as respostas construídas para os enigmas da existência contêm “um fragmento da verdade, no que se assemelham às tentativas dos adultos, que consideramos geniais, para decifrar os problemas do universo, que são tão complexos para a compreensão humana” (FREUD, 1908, p. 195).

Para Voltolini (2009), Freud está sublinhando que o ato de conhecer ocorre sobre o fundo de um “drama particular do sujeito”, que se relaciona ao saber não todo sobre sua origem, em que devemos levar em conta o princípio do prazer. O autor entende que as teorias sexuais infantis têm como função usar os próprios recursos para pensar e, também, utilizar o pensar para negar a realidade.

De fato, é por razões, de novo, de conveniência que a criança constrói suas teorias. Ela está amplamente interessada, diz-nos Freud, em impedir a ocorrência de um acontecimento desagradável: o nascimento de uma outra criança. Desagradável não tanto pela consequência prática que produz, ou seja, a vinda de um irmãozinho, que as vezes é até relativamente comemorada, mas, antes, pela confirmação de que sua vontade não é reguladora do movimento do mundo. Por esta razão as condições de elaboração das teorias sexuais infantis, incluem, entre seus ingredientes principais, as necessidades narcísicas da criança que teoriza (VOLTOLINI, 2009, p. 6).

Ainda de acordo com Voltolini (2009), com quem concordamos, a psicanálise abre a possibilidade de pensarmos a ignorância como podendo ter uma função, ou seja, um aprendizado pode não ocorrer a fim de preservar interesses narcísicos. Isso nos possibilita ampliar o entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem vivenciadas por um aluno que relacionamos às manifestações sintomáticas.

No entanto, cabe ressaltarmos que, como já colocado, Freud (1913) destacou a importância do professor no que diz respeito a sua posição transferencial no processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, Kupfer (1992) argumenta que tanto um analisante, quanto um aluno dirigem-se ao analista ou ao professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo e com isso essas figuras passam a fazer parte de seu cenário inconsciente. Isso dá a essas figuras uma autorização para intervir naquilo é sua função, a partir de uma suposição de saber.

O professor pode provocar, estimular, causar no aluno o desejo de aprender tendo em vista o pesquisador, em maior ou menor grau, que há em cada criança. Para isso pode lançar mão de sua subjetividade para fazer uso de sua criatividade, utilizando-se da ficção, das metáforas, como abordado no capítulo anterior, que possibilitam, em certa medida, driblar as amarrações narcísicas que eventualmente impedem um aluno adquirir novos conhecimentos.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

*A pesquisa explora como um sujeito
traz a sua contribuição ao que
torna a humanidade mais humana—
em função de sua própria estrutura.
(Marie-Jean Sauret)*

Esta pesquisa insere-se no campo de pesquisa da Psicanálise em interface com o campo da Educação. De acordo com Nogueira (2004), por inaugurar algo novo em nossa cultura, a psicanálise exige critérios de avaliação próprios a ela, pois diferente da formação científica tradicional que é feita por meio da consciência, ou seja, da assimilação do conhecimento objetivo, a psicanálise traz para o campo da investigação científica a hipótese do inconsciente, que só é acessado a partir de seus efeitos: atos falhos, sonhos, esquecimentos, sintomas. Dessa forma, não é possível investigar o inconsciente como um objeto de realidade. Segundo Felman (1987), o psicanalista enquanto pesquisador faz parte do laboratório de sua pesquisa, pois o observador é parte fundamental, estrutural, desejante e formativa do observado. Em outras palavras, a ciência moderna inclui o sintoma do observador no observado e, ainda, o observador pode ser enlaçado pelo observado no fenômeno da transferência.

O trabalho de campo por nós realizado orienta-se pelo método psicanalítico de observação participante, em que a participação investigativa e a intervenção equivalem-se. Nesses casos, segundo Rosa e Domingues (2010), a investigação é dirigida à dinâmica psíquica que subjaz ao fenômeno observado.

Ora, essa dinâmica é, por hipótese, inacessível à observação: o que se observa são as manifestações dessa dinâmica. Ainda que se montem questionários, que se façam pesquisas com perguntas cuidadosamente escolhidas e previamente testadas, as respostas do sujeito jamais poderão ser verificáveis, por estarem subordinadas ao universo fantasmático. Este, por sua vez, é intimamente ligado aos conteúdos do recalcado próprio a cada ser humano: é no recalcado que se encontra a história das escolhas de objeto, a das pulsões, assim como os caminhos do desejo (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 185).

Rosa (2004), citada por Rosa e Domingues (2010), defende que a escuta psicanalítica é possível também em outros contextos que não a clínica, pois “o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende” (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 182).

A psicanálise é fundamentalmente uma relação entre falantes e nela a relação sujeito-objeto é interposta pelo fenômeno da transferência, o qual advém de um processo de repetição (*autômaton*³) inconsciente. Sendo assim, trabalha com a impossibilidade de previsão do inconsciente. No contexto institucional, a construção de determinado caso se dá a partir dos problemas apresentados por um sujeito, que é tomado pelo pesquisador, a princípio, como enigma, sem um saber prévio. A partir da escuta do problema, que incide numa repetição, constrói-se, sob transferência, uma leitura para o caso.

Carreira (2005) coloca que, dada a relação de investigação, o papel do analista pesquisador é iluminar a interpretação que o próprio inconsciente já fez ao elaborar suas formações através de condensações e deslocamentos, que podem ser apreendidas no discurso do sujeito, com apontamentos na direção da enunciação, do não dito e não do enunciado. Dessa forma, o método interpretativo adotado para análise do *corpus*, nesta pesquisa, apoia-se na psicanálise freudo-lacaniana onde os indícios são tomados a partir das premissas da existência do inconsciente. Temos como pontos de apoio para análise dos casos trazidos os indícios das formações do inconsciente, tais como o sonho e a maneira como o sujeito procura responder ao enigma colocado pelo desejo do Outro, ou seja, sua posição em face do Outro, lançando mão das evidências deflagradas pela repetição e transferência, tendo em vista o conceito da pulsão. Ressaltamos, conforme notado por Garcia-Roza (1993), que o inconsciente não é o que se dá benevolmente a sua escuta, mas o que teima em se ocultar e que só se oferece distorcidamente, equivocadamente, dissimulado nos sonhos, nos sintomas e nas lacunas do nosso discurso consciente.

Por estabelecermos diálogo entre disciplinas distintas, quais sejam, psicanálise e educação, não pretendemos, com esta pesquisa, que o professor ou o educador tenham a mesma abordagem aqui trazida e analisada para sala de aula. As contribuições deste trabalho são de outra ordem. Trata-se de buscar reflexões do trabalho de um psicanalista no contexto institucional de educação. A nosso ver, a transmissão desta investigação não visa criar modelos para serem reproduzidos, mas sim elucidar alguns princípios do funcionamento psíquico extraídos de problemáticas encontradas no contexto educacional.

³Referente à diferenciação feita por Lacan (1964) entre a repetição *tiquê* e *autômaton*. Para mais informações, consultar o quarto capítulo deste trabalho, seção 4.1 “Psicanálise e Educação: pensando a interface entre os dois campos”.

5.1 Sobre o *corpus* e o tratamento dos dados

Os dados por nós analisados nesta pesquisa foram colhidos a partir da experiência investigativa empreendida pela pesquisadora na ONG SARA, no âmbito das atividades do projeto “Alfabetizando com histórias: uma aposta no letramento”, sendo esse o primeiro projeto com a temática desenvolvido pela ONG e com vigência de um ano. Trata-se, a nosso ver, de um testemunho do que pode ser extraído de uma prática investigativa, aqui transmitida.

A instituição em que a pesquisa aconteceu atua na promoção social de adolescentes por meio de arte, cultura e educação para o trabalho. Dentro desse último seguimento de atuação, promove a inserção de adolescentes no mercado de trabalho com programas de integração jovem-empresa. Nessa tarefa, observou-se que os alunos com dificuldade na leitura e escrita possuíam chances limitadas de ingresso no mundo do trabalho⁴, já que a nova ordem econômica exige dos trabalhadores nível de competências cada vez mais alto, reduzindo significativamente os espaços de inserção para alunos com pendências na alfabetização.

Dessa problemática nasceu a proposta de um projeto que atendesse esse público por meio do trabalho de uma equipe multidisciplinar, porque desconfiávamos que as dificuldades encontradas nesses casos não se limitavam a ordens técnicas, psicológicas ou políticas. No início de 2018, a proposta da ONG “Alfabetizando com histórias: uma aposta no letramento”, elaborada e de autoria da pesquisadora, foi colocada em prática com o apoio financeiro do Projeto Criança Esperança, após seleção realizada pela Unesco. Coincidentemente, seis meses antes ingressamos no mestrado para pesquisar o mesmo tema.

O projeto de alfabetização inicialmente receberia apenas adolescentes. A intenção era atingir alunos e alunas de 15 a 16 anos que procuravam a ONG com vistas ao programa de capacitação para inserção no mercado de trabalho. Durante as matrículas, houve demanda, que foi acolhida, de alunos com idade a partir dos 9 anos.

A equipe profissional do projeto foi composta pela pesquisadora, na função de psicanalista, uma professora alfabetizadora e três arte-educadores, que desenvolveram oficinas decanto, artes visuais e teatro. A função da psicanalista foi acompanhar as oficinas de leitura e escrita e realizar intervenções na relação do aluno com o seu desejo, de modo a promover sua implicação com sua aprendizagem, bem como, eventualmente, propor alguma

⁴Referimo-nos aos trabalhos compatíveis com o desenvolvimento físico e psíquico do adolescente, autorizados pela Lei da Aprendizagem e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

atividade, conforme decisão tomada em reunião de equipe. Além disso, quando necessário, os alunos foram chamados para entrevistas individuais para falarem sobre questões ou comentários apontados durante as oficinas que chamaram nossa atenção, como, por exemplo, um aluno que mencionou a intenção de suicídio ou, ainda, um comentário sobre um sonho inquietante. Ou seja, eles foram chamados a falar sobre situações que são vivenciadas em sala e trazem alguma singularidade ou algum indício de manifestação do inconsciente. Nesses casos as entrevistas não eram audiogravadas. Apenas foram audiogravadas as entrevistas em que os alunos foram convidados a falar sobre o que achavam sobre suas dificuldades de aprendizagem.

A partir desse contexto, a coleta de dados desta pesquisa foi realizada com base na observação e na participação na oficina de leitura e escrita, conduzida pela professora alfabetizadora, nas turmas do período da manhã e da tarde, de maio a junho. Cada turma tinha em média seis alunos. Como sujeitos da pesquisa, participaram quatro alunos e uma aluna, com idades de 9 a 19 anos. Desses, escolhemos três casos que nos afetaram e nos trouxeram questões: Inês, de 19 anos; Marcelo, de 9 anos; e Pietro, de 12 anos.

As oficinas de leitura e escrita, onde os dados eram colhidos, aconteciam duas vezes por semana e tinham duração de duas horas, sendo apenas uma vez por semana com a participação da psicanalista. Nesses encontros eram trabalhadas a leitura de livros infantojuvenis, seguida de atividades de interpretação oral e escrita, uma vez que a proposta do projeto é alfabetizar letrando. Nos demais dias da semana os alunos participavam de outras oficinas (canto, artes visuais e teatro).

O material coletado que constitui o *corpus* de análise consiste, portanto, nas observações e intervenções realizadas na oficina, nas entrevistas que abordaram temas do contexto de sala e nas entrevistas em que os participantes foram convidados a falar sobre suas dificuldades de aprendizagem. Inicialmente não previmos o trabalho com os pais desses sujeitos, mas, no decorrer do processo, constatamos a relevância de chamá-los para falar sobre como lidavam com as dificuldades dos filhos, para compreendermos os sentidos que circulavam no contexto familiar sobre os problemas escolares enfrentados pelos filhos. Dessa forma, traremos para análise alguns elementos referidos pelos pais que contextualizam a história do sujeito.

Como já dito, na psicanálise o pesquisador encontra-se dentro do campo de pesquisa e para a análise do relato construído a partir da observação de campo, que foram transponíveis

da experiência, somos afetadas por esse material, despertando questões que serão analisadas e discutidas na seção seguinte.

6 ANÁLISES E DISCUSSÕES

A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu (LISPECTOR, 1986, p. 172).

Neste capítulo, analisaremos três casos que foram acompanhados pela pesquisadora no âmbito do projeto “Alfabetização com histórias: uma aposta no letramento”, desenvolvido pela ONG SARA, a partir de recortes do *corpus* constituído pela observação participante, pelas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa e intervenções realizadas durante as entrevistas e oficinas. Antes de trazermos os casos propriamente ditos, discutiremos o trabalho psicanalítico em instituição, os fundamentos do trabalho da instituição onde ocorreu a coleta de dados e uma breve análise quantitativa dos alunos matriculados no projeto de alfabetização.

6.1 Psicanálise em instituição: o que é possível?

O trabalho com a psicanálise nas instituições é um tema controverso na medida em que coloca em questão como se constitui o campo psicanalítico e sua prática, que é clínica. Traz à tona ainda questões institucionais: o que é uma instituição e qual o seu papel. Em sua etimologia, o termo “instituição” refere-se a algo instituído, algo fixado, estabelecido ou instaurado. Nas ciências sócio-humanas a palavra “instituição” denomina as estruturas, crenças ou formas de conduta consagradas pela coletividade. Embora a instituição tenha papel social consolidado por uma comunidade, ela não tem espaço para as singularidades, pois institui uma conduta padrão (VASCONCELLOS, 2012). Nas instituições escolares, por exemplo, os alunos que não aprendem dentro dos modos instituídos pela escola ficam, de certo modo, excluídos por não se “encaixarem” naquela forma e tempo instituídos de ensino-aprendizagem. Em que a psicanálise poderia contribuir no campo institucional? Como isso poderia acontecer?

A psicanálise é originariamente um campo de investigação constituído pela relação transferencial analisante-analista, em que se visa à escuta da singularidade do sujeito através

da escuta do inconsciente. No entanto, a psicanálise não ficou restrita à clínica. Lacan (1967) traz duas definições para a psicanálise, sendo uma a que acontece na clínica e outra fora da clínica. Denomina-as como psicanálise em intensão e psicanálise em extensão. A primeira é entendida como o processo e o produto de uma análise propriamente dita, ou seja, o processo que ocorre na relação analista-analisante. A segunda incluiria todas as práticas presentificadoras da psicanálise no mundo que se extrai da experiência de uma análise. Em outras palavras, a psicanálise em intensão sustenta a psicanálise em extensão. A psicanálise fora da clínica é articulada a partir dos conhecimentos advindos da clínica e possibilita “repensar a ordem institucional em função de uma primazia atribuída à ordem teórica. E esta ordem teórica, ele a deduz da experiência do tratamento enquanto passagem pela castração e pelo mito edipiano” (ROUDINESCO, 1994, p. 476).

As premissas psicanalíticas advindas de sua teoria, a qual é construída a partir da investigação clínica iniciada por Freud, permitem que se construam hipóteses de trabalho, fora da clínica, que trazem outra forma de abordar os problemas que incluem o sujeito. Atualmente, muitos psicanalistas desenvolvem trabalhos e pesquisas em instituições, a exemplo de Vorcaro (2015), que realizou pesquisa sobre as expressões do laço social na política educacional e seus efeitos para os sujeitos, e Moretto (2002), que traz ao contexto hospitalar as contribuições da psicanálise, relatadas na obra *O que pode um analista no hospital*, marcando um fazer possível.

É importante destacar também o pioneirismo do trabalho institucional da psicanalista francesa Maud Mannoni, na Escola Experimental de Bonneuil, fundada em 1969, com a proposta de tratar crianças excluídas do sistema de ensino regular, na França. Mannoni definiu a instituição como um lugar para viver, garantindo o particular por uma articulação entre lei e desejo (MANNONI, 1988). No ambiente institucional, a função da psicanálise não é clínica, mas a partir de sua teoria podemos construir leituras que nos permitem considerar o sujeito em sua singularidade. Em uma instituição que recebe alunos com problemas com a aprendizagem, por exemplo, esse problema será interrogado considerando o sujeito, dando uma escuta singular a cada caso. Um caso não será tratado como idêntico ao outro. Abre-se, com isso, a possibilidade de suportar o não saber que se coloca de antemão sobre o sujeito nela inserido, especialmente naqueles casos que furam os padrões instituídos. Cabe à psicanálise, então, desestabilizar a tendência institucional de massificar seus integrantes.

6.2 Fundamentos do trabalho da ONG SARA no projeto de alfabetização

*Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor
Gritaria, jardim, confusão
(...) Criança não trabalha, criança dá trabalho.
(Criança não trabalha, Palavra cantada)*

Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que o Terceiro Setor, representado, por exemplo, pelas ONGs, é de fundamental importância para a efetividade da democracia participativa insculpida na Constituição Federal, uma vez que representa a organização da sociedade civil para a implementação das políticas públicas em conjunto, ou não, com os entes públicos. Dessa forma, as ONGs vêm tendo participação efetiva na formação do cidadão, especialmente da classe social de baixo poder aquisitivo – que apresenta histórica marginalização dos entes públicos –, através de trabalhos que promovem o acesso à arte, à cultura, ao esporte, ao lazer e à informação, construindo, assim, formas complementares de educação com metodologia que rompe com a formação proposta pelo poder público, aplicada nas escolas e que já se mostrou superada.

A ONG SARA é um espaço institucional diferente do espaço da instituição escola, com finalidades diferentes, equipe técnica diferente, rotinas diferentes e, especialmente, uma relação diferente com o aluno até pelo número inferior de atendidos. É por escolha, isto é, por vontade própria que a maioria dos alunos busca participar das atividades da ONG. Ao contrário da escola, não há obrigatoriedade de se matricular na instituição. Ao construir sua proposta de trabalho para o projeto de alfabetização, a ONG SARA busca, mais do que alfabetizar alunos, implicá-los naquilo que demanda da instituição, ou seja, implicá-los no próprio aprendizado, possibilitando a mudança de posição dos alunos em sua relação com o saber, sem a preocupação com prazos para aplicação de conteúdos, mas respeitando o tempo do aluno.

Conforme mostrado na seção 1.5, podemos equiparar esse trabalho a uma das funções das entrevistas preliminares em um tratamento analítico que é a retificação subjetiva que diz respeito à implicação do paciente em sua queixa, passando da posição conhecida como “queixarias” para a responsabilização pelo sintoma que produziu.

O termo retificação refere-se à técnica particular identificada por Lacan no caso Dora e no caso do Homem dos Ratos. Com relação ao primeiro, é a famosa reversão dialética pela qual Freud leva Dora a perceber que ela não era uma inocente vítima lançada em uma terrível posição devido a variadas

forças malévolas do mundo (a posição que Lacan caracteriza mais tarde como a “Bela alma” da Fenomenologia de Hegel), mas que, ao contrário, ela de fato orquestrara, através de sua “convivência”, a própria situação sobre a qual sua queixa ressoava (SVOLOS, 2004, p. 1).

No trabalho institucional, em alguns casos, é necessária, antes desse processo, a construção da queixa, uma vez que os alunos tendem a explicar o motivo de estarem ali apenas porque alguém mandou. Diante dessa resposta, as perguntas com que o adolescente se depara são: “Mandou por quê?”, “Você não pergunta, não diz se quer ou não?”, “E você, por que veio?”, “Será que você faz tudo que o outro manda?”.

Após a construção dessa queixa, o aluno queixoso ainda precisa dar mais um passo. É necessário perguntar a si mesmo o que ele tem a ver com isso, sobre o que se queixa, fazer da resposta para o seu não aprender um enigma, abandonando respostas que trazem estagnação e muitas vezes são reforçadas pela escola ou pelos diagnósticos médicos e psicológicos. Só assim buscará uma nova forma de lidar com sua queixa, no nosso caso, o aprender, que foi construída a partir de um trabalho junto com o analista.

Durante as matrículas dos alunos, realizadas pelos membros da equipe do projeto, para que conhecessem e fossem conhecidos pelos pais, observamos que, por parte dos pais, havia a demanda de que a instituição suprisse o que a escola não foi capaz de ensinar aos filhos. Percebemos que mesmo com legítimas preocupações com o futuro escolar dos filhos, também não estavam implicados no problema: permitiam que os filhos viessem às aulas conforme a vontade. O trabalho com os pais não foi deixado de lado, por ser considerado relevante para a efetivação da proposta. Como parte das atividades, foi necessário, então, envolvê-los como parte implicada nesse processo, em que, minimamente, ajudassem os filhos a frequentar as aulas. Assim, para que um aluno se matriculasse no projeto era necessária entrevista com os pais para falarem um pouco sobre como entendiam a história escolar dos filhos. Além disso, eles poderiam ser chamados para falar sobre questões que surgissem durante o andamento das oficinas.

A estratégia para construção das atividades das oficinas partiu do que chamamos de “aposta no letramento”, ou seja, das práticas do alfabetizar-letrando, com farta utilização do discurso da oralidade, de histórias, textos, valorizando as narrativas dos alunos. Conforme a definição do perfil e da faixa etária das turmas, foram trabalhadas obras como: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *A parte que falta*, *A árvore generosa* e *Uma girafa e tanto*, sendo os três livros de autoria de Shel Silverstein; *Malala e seu lápis mágico*, de Malala Yousafzai; *Até as princesas soltam pum*, de Ilan e Ionit Brenman; *Viva: a vida é uma festa*,

animação da Disney dirigida por Lee Unkrich e Adrian Molina; alguns livros da série *O diário de um banana*, de Jeff Kinney. Além disso, algumas atividades de alfabetização contaram com atividades sociais letradas na prática, como leitura de cardápios em cafeterias, leitura de placas em locais de entretenimento, leitura e produção de esquetes teatrais, produção de cartões para familiares, entre outras, vivenciando os usos da leitura e da escrita no dia a dia.

6.3 O que os alunos nos ensinaram

Faremos, a seguir, a análise do caso de três alunos que participaram do Projeto de Alfabetização da ONG e aceitaram participar da pesquisa. A escolha por apresentar análises por casos se deu para que se possa acompanhar se houve ou não mudanças na posição dos sujeitos e a implicação com o problema vivenciado, nos casos em que isso ocorre. Cumpre ressaltarmos que os nomes aqui atribuídos aos sujeitos são fictícios, a fim de preservar em sigilo a identidade dos participantes.

Embora esta pesquisa traga resultados a partir da análise dos três casos selecionados, nosso trabalho de observação se deu com cerca de 20 alunos de 9 a 19 anos. Isso porque o projeto de alfabetização recebeu, ao todo, 27 alunos matriculados, número superior à proposta inicial de vagas. Tendo em vista que o projeto foi concluído com apenas 11 alunos, consideramos importante trazer alguns resultados numéricos para breve análise. Conforme demonstrado na Tabela 1, abaixo, tivemos os seguintes desfechos quanto à participação no projeto, conforme a idade.

Tabela 1 – Alunos matriculados, participantes e evadidos do projeto de alfabetização

	Quantidade de alunos de 9 a 13 anos	Quantidade de alunos de 14 a 18 anos
Alunos matriculados	17	10
Alunos desistentes antes do início das aulas	4	4
Alunos desistentes no decorrer das aulas	5	3
Alunos que concluíram o projeto	8	3

Confirmando as estatísticas, esses números nos indicam que, tratando-se de impasses na alfabetização, a intervenção até 13 anos se mostrou mais eficiente nesse projeto, uma vez que nessa faixa etária os alunos aderiram mais ao trabalho (48% dos alunos dessa faixa etária vs 30% dos alunos mais velhos). Nessa experiência nenhum aluno do sexo masculino, com idade acima de 15 anos, seguiu no projeto, corroborando pesquisas que indicam como aumenta a evasão escolar com o avanço da idade. Nos casos dos participantes do projeto, 100% desses alunos já possuíam algum envolvimento com o uso e tráfico de drogas e não se sentiam à vontade ao frequentar a escola, uma vez que não sabiam ler ou escrever

A entrada na adolescência parece trazer certa acomodação à situação que está às voltas de se consolidar como um fracasso escolar, firmada pelos atuais recursos da tecnologia, que possibilitam que o adolescente faça uso da internet por meio de áudios. Além disso, a adolescência é a fase em que ocorre a separação da autoridade dos pais e ocorre a busca por novas identificações, atraindo o interesse dos jovens para outros contextos, tema que merece estudo à parte.

Embora a tabela não faça distinção entre sexo, foi possível identificar que os alunos do sexo masculino, com idade até 14 anos, apresentam maior adesão às propostas de trabalho e implicação. Os alunos com idade entre 9 e 14 anos seguiram de maneira satisfatória. Entre as meninas que são menor número entre os matriculados (quatro meninas matriculadas para 23 meninos) a evasão não ocorreu, independentemente da idade, no entanto, no trabalho desse projeto, não foi alcançada a implicação desejada no processo de aprendizagem delas.

Outro ponto que observamos é o elevado número de faltas dos alunos, de forma geral, às aulas, mesmo com aulas com formato de trabalho diferente do escolar, que é uma queixa constante dos alunos. Ao serem questionados, os pais apresentavam justificativas frágeis como “não acordou”, “não quis ir”, ou mesmo não sabem das faltas dos filhos por estarem no trabalho. Chama-nos a atenção os filhos escolherem acordar ou ir para as oficinas, sendo que é dever dos pais orientar a trajetória educacional dos filhos até determinado tempo. Entendemos que há uma desimplicação com o problema do não aprender que não movimenta o interesse nem dos alunos nem dos pais, sendo esse o primeiro ponto a ser trabalhado. Há aqui uma transmissão do não querer saber dos pais para os filhos que também não se interessam por saber sobre as aulas do projeto. Os pais buscam a ONG e valorizam que seus filhos conquistem um trabalho, mas não conseguem identificar a importância da leitura e da escrita na conquista de um trabalho.

6.3.1 Caso Pietro

Pietro, 12 anos, aluno do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública, no período da tarde foi integrante de Projeto Alfabetizando com Histórias, desde 1º de fevereiro de 2018 até sua conclusão. Repetiu o 4º ano por ter dificuldades importantes na leitura e na escrita. Foi encaminhado ao projeto pelo Ambulatório de Saúde Mental, onde faz psicoterapia por ter sido diagnosticado com Transtorno Opositor Desafiador. O garoto foi observado nas oficinas de leitura e escrita, conduzidas pela professora alfabetizadora. Nessas oficinas a pesquisadora participou com algumas perguntas e pontuações a Pietro. Além disso, foram realizadas quatro entrevistas com Pietro.

Inicialmente, chama-nos a atenção as recorrentes faltas e atrasos de Pietro às aulas, além do desânimo para fazer as atividades. Fazia muito pouco do que lhe era pedido e dizia em sala: “Eu não sei tia, os remédios que eu tomo me dão sono, não deixa eu fazer”. Além disso, um outro comentário em aula de Pietro nos chamou a atenção, referindo-se à vontade de suicidar-se.

Observado esse contexto, Pietro e sua mãe foram chamados pela pesquisadora para conversar. Foi pedido à mãe que falasse sobre as faltas do filho ao projeto, ocasião em que relatou que ele também faltava às aulas escolares e que tinha muita dificuldade no relacionamento com a diretora da escola em que estuda. Mediante o desinteresse do filho, a mãe o obrigava a ir à escola e ao projeto, às vezes, até com palmadas. A mãe relatou ainda que o pessoal da escola lhe dizia que não batia o suficiente no filho para educá-lo. Ela se justificou dizendo que bate sim, que tem batido muito nele porque ele está faltando da escola para ficar com companhias que ela não aprova e, por isso, o tranca em casa para evitar as más companhias. Relatou que percebeu o entristecimento do filho, mas não podia deixá-lo se perder.

As colocações trazidas pela mãe de Pietro nos indicam que nas relações primordiais do garoto não há espaço para a palavra, para a dúvida. O bater estancava a circulação da palavra impedindo que o filho, o aluno, o cidadão possa dizer de si, negando sua subjetividade.

Quando é oferecido um espaço de escuta a Pietro, momento em que é convidado a falar sobre as faltas, ele disse “Eu não gosto de ir pra escola porque a diretora pega no meu pé. Ela não gosta de mim e me persegue”. Sobre as faltas no projeto disse: “A professora de sexta-feira brigou comigo, ela não gosta de mim, mas de quarta-feira eu venho, o tio Leandro é ‘mó’ legal”. Questionado sobre as outras aulas em que falta disse: “Tenho muito sono, não consigo acordar”.

Sobre a sua fala sobre suicídio explicou: “tenho uns amigos que vendem e usam droga, mas eu nunca usei. Minha mãe me tranca em casa, é muito ruim, ela é muito brava. Eu queria sair, soltar pipa, brincar na rua com os moleques. Ela é muito brava, briga comigo”. Questionado se conversava com a mãe e fala sobre o que quer, respondeu que não.

A partir desses relatos, podemos pensar na posição de Pietro frente o Outro, a partir da incidência da repetição (LACAN, 1964), nas relações dele com a mãe, com a diretora da escola e com a professora “de sexta-feira” do projeto de alfabetização, que se atualizam por meio da transferência. Segundo Lacan (1964), a repetição aparece inicialmente como uma reprodução ou ainda como uma presentificação em ato, que tem sempre uma parte de estrutura. Isso significa que a repetição que identificamos no caso traz algo de estrutural no modo de lidar com o Outro que, por transferência, aparece figurada nessas três diferentes relações. Diante do problema com a mãe, que briga com ele, pensa em faltar para ela (suicídio). Diante da dificuldade com a diretora e com a professora de sexta-feira, ele falta, não comparecia às aulas. Nossa leitura é que há uma suposição de Pietro de que quando não pode fazer o que quer (soltar pipa, brincar com os colegas), não há lugar para ele no desejo do Outro, “ela não gosta de mim”, e, com isso, encontra a falta como saída, furtando-se de sua posição desejante. Quando interpreta que o Outro não gosta dele, oferece sua ausência, sem se questionar o que tem a ver com isso e se isso é mesmo o que ele quer. Podemos relacionar a saída encontrada pelo menino com a dificuldade de circulação da palavra em sua casa. Quando pode falar, seu discurso traz o Outro como culpado: é a mãe, a diretora e professora que brigam com ele. Ele se vitimiza ante o Outro e isso vai se repetindo em vários contextos em que ele está inserido.

Verificamos a repetição da forma de lidar com o Outro na escola e na ONG. A psicanálise possibilita ler essa repetição como transferência da relação dele com o Outro. A transferência, como nos ensina Freud (1996[1912]), é a atualização automática e inconsciente de um vínculo afetivo intenso que não depende da realidade atual, ou seja, para ele, o Outro, encarnado nas três figuras que identificamos nesse caso, é responsável por seus conflitos. O Outro não se trata da pessoa da professora, mas daquilo que a professora representa para ele, ou seja, o lugar em que a professora é colocada por esse sujeito: alguém que não gosta dele, que não o deixa fazer o que quer e diante desse Outro ele se retira, sem tentar fazer algo com isso.

Diante desse contexto, visando a retificação subjetiva de Pietro que, segundo Lacan (1951), permite ao sujeito compreender qual a sua responsabilidade nos problemas dos quais

se queixa, colocamos em questão para Pietro sua forma de resolver tais situações, no intuito de iluminar para ele algo de sua posição. Quando questionado sobre novas formas pelas quais poderia tentar resolver os problemas em que se encontrava nas aulas de alfabetização disse: “Eu posso pedir desculpas pra professora de canto, Será que ela vai aceitar?”.

A fala de Pietro trouxe para nós indícios de uma nova posição que é confirmada no decorrer do projeto, uma vez que, após essa entrevista, Pietro passou a frequentar as aulas regularmente levado por sua mãe, porém sem o uso da força. Ele se entende com a professora, mas ainda enfrenta muita dificuldade para realizar as atividades propostas, sempre batendo papo com os colegas.

Esses efeitos, verificados na prática, nos autorizam a pensar que, a partir dessa entrevista, Pietro fez um primeiro movimento de implicação naquilo que tomamos como parte de seu sintoma, que o atrapalha em seu processo de aprendizagem. A pergunta sobre o que fazer com o problema que ele se queixa traz em si o questionamento sobre qual a participação de Pietro naquilo que o incomodava, possibilitando outras saídas diferentes de faltar. Verificamos pela resposta de Pietro que a pergunta feita a ele revelou sua participação nos conflitos. Quando diz que pode pedir desculpas à professora, há um primeiro movimento de reconhecimento de sua participação no problema, afinal, se deve desculpas é porque fez algo. Isso também é marcado para ele.

Essas entrevistas revelaram resultado positivo em relação à primeira dificuldade no processo de aprendizagem – a frequência às aulas que culminam na evasão. No caso de Pietro sua frequência estava associada à relação que estabelecia com figuras importantes no ambiente de aprendizagem, no caso, professora e diretora.

Sobre as dificuldades de aprendizagem, Pietro, em entrevista, relatou o seguinte: “É por causa dos remédios, eu fico com muito sono e não consigo prestar atenção. Eu tomo porque sou agitado”. Na resposta de Pietro, fica marcado que atribuía suas dificuldades ao remédio, e mais uma vez se posicionou como que não tem a ver com isso, apenas sofre os efeitos causados pelo uso do medicamento. Como já mostrado no início, Pietro nos chega nomeado por um psicodiagnóstico, para o qual usa medicamento. O TOD está diretamente relacionado a problemas na relação com o Outro. Como assinalado por Guarido (2007), o tratamento do sofrimento psíquico passou a ser excessivamente medicalizado, deixando de lado as representações simbólicas subjetivas que comporta. Pietro, em seu discurso, apontou para o rótulo recebido – creditando na conta dos medicamentos sua falta de interesse pelas atividades.

Em face dessa questão que se levanta, o manejo se dá por meio de uma situação de sala de aula, criada espontaneamente. Em uma oficina de leitura e escrita, Pietro, sem fazer nada, resolveu ajudar um colega, acometido por hidrocefalia, que fazia um exercício diferente dos demais. Esse aluno tem muita dificuldade no traçado da escrita por não ter flexibilidade na mão. Pietro orienta o colega e, além da dificuldade, entendeu que ele tem preguiça de fazer o exercício. A partir dessa constatação, chamou-o, várias vezes, ao trabalho: “Vamos Matias! Deixa de preguiça! Vamos!”.

Essa rica cena do contexto grupal nos mostra o quanto o grupo tem potencialidades para configurar a alternância de posições dos alunos. A relação com o colega possibilitou que Pietro mudasse de lugar em relação ao saber, sem que houvesse nenhum tipo de intervenção. Nesse momento, é justamente ele quem sabe e que pode ensinar alguém. É ele também que reconhece que o colega pode fazer mais do que oferece. Após essa cena, nossas intervenções seguem na mesma direção quando Pietro quer desistir dos exercícios passados pela professora alfabetizadora, momento em que ele ri e diz: “É mesmo, heim tia, tô igual ao Matias” e passa a pedir ajuda para fazer os exercícios dos quais tem dificuldade. A partir dessas duas falas de Pietro, podemos verificar que ele passou a reconhecer dois lugares que pode ocupar: o lugar de quem tem preguiça e o lugar em que se pode oferecer mais esforço. Há aqui uma implicação dele com sua singularidade.

Essa intervenção foi realizada repetidas vezes, até que Pietro conseguisse avançar em sua persistência para tentar aprender. Em certa aula, ele nos surpreendeu com a leitura do livro “A árvore generosa”, de Shel Silverstein. Leitura ainda com alguns erros, algumas paradas, mas que conseguiu ser concluída. Ao terminar afirmou: “Estou pegando o jeitinho da leitura”.

Para pensar nosso lugar na transferência nesse caso, já que é a partir dela que operamos (LACAN, 1964), trazemos um relato de Pietro de uma entrevista que foi realizada junto à professora alfabetizadora, após uma ocorrência em sala de aula. Durante uma oficina de leitura e escrita, a professora alfabetizadora solicitou nossa intervenção porque Pietro estava desrespeitando-a e criando problemas com outro aluno. Ele pediu à professora que não nos falasse o ocorrido. Junto com a professora, questionamos sua conduta apontando que não poderia agir daquela forma. Ele disse: “Tá certo, não vou mais fazer isso. Prometo, tia. Aqui vocês gostam de mim. Eu sinto isso”.

Essa fala de Pietro nos permitiu pensar que nosso lugar na transferência se localiza do lado de quem gosta dele, o que nos possibilitou boas condições para intervenção. No entanto,

é preciso lembrar que Lacan (1964) nos alerta que a transferência é ilusória e representa o fechamento do inconsciente. Sabemos que, nesse contexto, o “gostar” deve estar dirigido ao saber e não às pessoas, o que significa que Pietro ainda precisa dar mais passos na sua implicação com seu processo de aprendizagem, dirigindo seu desejo ao saber. Mais uma vez, sua posição se divide em quem ele interpreta que gosta dele e que não gosta dele e entre esses lugares é possível ser ouvido por Pietro no lugar de quem o quer bem. Vimos, nas relações do garoto aqui trazidas que, quando alguém ocupa, para ele, o lugar em que supõe que não é amado, ele reage de forma negativa.

6.3.2 Caso Inês

Inês tem 19 anos e é aluna do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no período da tarde. Repetiu vários anos escolares (4º, 5º, 6º, 7º e 8º ano) e não está alfabetizada até o momento. Ela não consegue escrever seu nome e é identificada pela escola como aluna “copista”. Buscou pelo projeto de Alfabetização por indicação de uma amiga da escola que já frequentava o projeto.

Ela foi diagnosticada na infância com microcefalia e tem uma leve dificuldade na fala, com alguns fonemas. É aposentada desde criança por incapacidade, significante com o qual se identificou. Tem um comportamento infantilizado e não aparenta ter 19 anos.

A garota é assídua às aulas tanto na escola como no projeto. Faz todas as atividades solicitadas com muito capricho, porém como “copista”. Na escola os professores não sabem como ajudá-la e chegaram a sugerir, indiretamente, que a mãe a tire da escola uma vez que não pode ser aprovada no 9º ano, por não estar alfabetizada, frustrando-se a cada ano que passa, quando seus colegas seguem para os anos seguintes e ela não.

Ao observarmos que ela não reconhecia sequer as letras de seu nome, nós a chamamos para uma entrevista. Questionada sobre porque acha que não consegue aprender, ela respondeu: “Eu nasci com problema de ‘micefalia’, não sei fala o nome. Por isso eu num aprendo”. Essa ideia também estava presente no discurso de sua mãe, que entendia as dificuldades de aprendizagem da filha como causadas pelo diagnóstico de microcefalia. Nesse caso, o diagnóstico justificava o não aprender, a relação com o saber e a paralisação de Inês.

Para investigar para onde se dirige o desejo da jovem, questionamo-la sobre o que gostava de fazer, ao que respondeu que gostava de limpar a casa e de fazer bolos. Questionamos como ela lê a receita do bolo e Inês nos relatou toda a receita do bolo de cor, o que nos chamou a atenção, uma vez que, em toda sua trajetória escolar e também com as aulas

do projeto, ela não conseguia decorar o nome das vogais, nem mesmo a vogal que inicia seu nome, o que seria algo simples. Perguntamos se gostaria de trabalhar com uma das atividades que diz gostar de fazer, ao que ela disse: “Eu não posso trabalhar, se não dá problema na aposentadoria, porque eu não consigo trabalhar”. Por fim, perguntamos se ela sabe o que quer fazer quando não puder mais ir à escola, ela respondeu: “Mas eu nunca vou sair da escola, porque eu nunca vou aprender”.

O discurso de Inês nos mostrou sua posição frente ao Outro. Ela se oferece como instrumento desse Outro, não podendo aprender e nem trabalhar. Sua mãe lhe trazia essa narrativa, criada a partir de seus problemas de saúde que foram detectados na infância, do qual Inês não se separava. Sua aposentadoria ajuda no sustento da família. A constituição do sujeito, segundo Lacan (1963-64), se dá, em um primeiro momento, alienada ao desejo do Outro, em razão da condição de desamparo da cria humana, e depois ocorre a separação como discutido nos capítulos anteriores. No caso de Inês, a alienação ao desejo do Outro, nesse caso de sua mãe, é fortemente presente, não aparecendo espaço para seu desejo em relação ao aprender, por mais que seja assídua às aulas.

Entendemos como questionável se o que Inês realmente gosta é limpar a casa e fazer bolos, pois é atípico para meninas de sua idade, parecendo-nos mais uma vez o discurso do Outro. Ela renuncia ao próprio desejo em prol da estabilidade oferecida pela fixidez do lugar de objeto do Outro.

Há uma literalidade na construção do discurso de Inês. Para ela, está na escola quem não aprende, ao passo que quem aprende sai da escola. Ela não vislumbrava a possibilidade de um dia não estar mais na escola, uma vez que ainda não aprendeu. Esse fato é o que garante a ela um lugar na escola e, com isso, não se questionava sobre o que quer para si. O fato de entender que pode buscar uma atividade de trabalho que goste, por causa da aposentadoria, reforçava a fixidez de sua posição e ela dava à escola um papel importante, porém isso não se associava ao aprender. Estar na escola para essa garota era ter um lugar social.

As posições de Inês, demonstradas nos recortes trazidos, não foram abaladas pelos questionamentos feitos pela pesquisadora. No entanto, um episódio das atividades de férias nos chamou a atenção. Vejamos.

Durante as férias, o professor da oficina de teatro propôs um passeio no bosque e pediu que os alunos se orientassem pela leitura das placas para chegarem à jaula de determinados animais. Ela seguiu os colegas que tentavam se virar com os saberes que tinham. Ao final dessa atividade, Inês diz ao professor: “Eu preciso aprender a ler pra poder

chegar nos lugares. E se eu tivesse sozinha?”. Esse é o primeiro questionamento que Inês se permitiu sobre sua aprendizagem, em que cogitou deixar sua posição de gozo, ou seja, aquela posição que lhe traz sofrimento, perdas, mas também algum tipo de satisfação. Parece aí despontar algo do seu desejo de aprender. Essa cena nos demonstra, como apontado por Assolini (2018), como a proposta de alfabetizar-letrando, que se utiliza da contextualização do uso da língua escrita nas práticas sociais, tem efeitos importantes no processo de alfabetização por colocar em questão o uso da língua escrita na vida.

O relato da receita do bolo demonstrou uma condição de aprendizado que não aparecia nem na escola, nem no projeto, talvez porque não podia aparecer do ponto de vista psíquico. A hipótese que levantamos para esse caso é que a literalidade pode ter relação com a sua estruturação psíquica, que nada tem a ver com o fato de ter sido acometida pela microcefalia.

A partir da experiência no bosque, entendemos que, no caso de Inês, é preciso colocar fundamentalmente a escrita e a leitura como ferramentas importantes para resolver os problemas que ela tinha, como fazer um bolo, por exemplo, lidando com a escrita em situações reais, com propósitos sociais, verdadeiros, como defendido na proposta de alfabetizar-letrando. Ela poderia interessar-se por aprender de outro jeito, que não é o jeito escolar. A atividade prática no bosque é o que a mobiliou para uma inicial reflexão sobre aprender. O impedimento para aprender não é cognitivo, mas subjetivo diante do que representa e foi possível dizer sobre o aprender para ela.

A relação transferencial de Inês com a pesquisadora permaneceu como um enigma durante esse período de investigação. No curso da investigação, que contempla tempo delimitado, não apareceram elementos que pudessem evidenciar tal relação.

6.3.3 Caso Marcelo

Marcelo é estudante do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Repetiu, por uma vez, o 2º ano. Era aluno da turma da tarde do projeto de alfabetização. Foi encaminhado ao projeto por sua psicóloga do Ambulatório de Saúde Mental do município. Segundo encaminhamento da psicóloga, passava por psicoterapia porque não aprendia, tinha dificuldades em acompanhar as atividades do 3º ano escolar, acarretadas pelas dificuldades na leitura e na escrita. Possuía o diagnóstico de Transtorno de Hiperatividade (TDAH) conferido por sua psicóloga da rede pública de saúde, dado ao nosso conhecimento pela mãe, porém, que é, por nós, colocado em questão.

Inicialmente, Marcelo chamou nossa atenção e também de todos os professores do projeto de alfabetização por ser muito agitado e, com isso, não se concentrava para fazer as atividades propostas, que tenderiam para a confirmação do diagnóstico trazido. Tinha dificuldades de permanecer sem se movimentar na carteira e, mesmo na aula de teatro, que se utiliza de movimentos corporais, não conseguia se concentrar na atividade. A mãe relatou que ele era agitado desde o nascimento. Marcelo explicou que sua psicóloga lhe disse que é agitado por ter muita energia e por isso precisa jogar futebol.

Na oficina em que a pesquisadora trabalhou com imagens das obras de Salvador Dali, o menino, inquieto, disse: “Isso é bizarro, num tem nenhum sentido”. É pontuado a ele que aquelas obras podem ter similaridade aos sonhos que, muitas vezes, não nos parece ter sentido e é uma mistura de coisas. Ele concorda e diz que sempre sonhava um sonho que não fazia sentido, bizarro e acordava com muito medo. Ao final da aula fez o desenho abaixo, para retratar o que foi discutido naquela oficina.

Figura 1 – Desenho produzido por Marcelo durante oficina de leitura e escrita

Em função de sua fala espontânea na sala de aula sobre o sonho que se repete e levando em conta a relevância do sonho na investigação do inconsciente, por ser, segundo Freud (1900), a estrada real que conduz ao inconsciente, sendo uma das formas de suas manifestações, na entrevista com o garoto foi pedido a ele que falasse sobre seu sonho. É também no sonho que o sujeito do inconsciente se manifesta nos mostrando sua posição diante do mundo e sua relação com seu desejo. Vejam que nossa intenção nesse relato não é interpretar o sonho de Marcelo, tal como pode ser feito em uma sessão de psicanálise, pois para isso é preciso que o sonhador o faça trazendo outras associações. Desejamos, por meio

desse sonho, buscar elementos para pensar a relação entre o inconsciente e a dificuldade de aprendizagem, colhendo também nele a posição do menino.

Marcelo fez o seguinte relato sobre o sonho: “Um sonho bizarro, não faz sentido, nem lembro de tão bizarro que é... Eu olho assim para lua parece um olho. A lua parece um olho. Ele (o olho) te ‘telesporta’, te leva para outro mundo. Mundo dos palhaços. Eu saio correndo. Ele sai correndo atrás de mim, eu corro. Sem motivo, mais eu corro porque ele tá correndo atrás de mim, claro que eu vou correr, aí quando ele chega em mim, eu acordo. A mãe lá do meu amigo, ela diz se Deus manda um sonho, mais quer dizer um motivo, mas até hoje eu não entendi qual o motivo. Dá muito medo eu ficava acordado em vez de dormir, ficar sonhando com aquilo, nem a pau, prefiro ficar acordado, de tanto medo. Agora eu já tô enfrento, é tenho imaginação: aparece, desapareceu”.

Questionado sobre sua dificuldade de aprender diz: “Desdo parquinho eu tenho dificuldade de aprender. No parquinho eu tava aprendendo, depois não aprendi mais. Os moleques enchiam o saco na escola. Ficavam me chamando de gordinho, mas não foi isso que me atrapalhou. /.../ Eu falava pra tia, mas ela não fazia nada /.../ Depois mudei de escola, o que foi mais difícil foi aprender português e o mais difícil é... português, também porque você tem ler coisa lá, fazê lá na prova e tem vez que eu sinto medo pra errá. Se você erra muito você vai lá e repete. Meu pai disse que se eu repetir eu tô ferrado”.

Sobre o que gostaria para ele, diz: “Eu tô querendo ser lutador, mas não acho escola pra mim ser treinado, pra ser lutador, mas não acho nenhuma escola de luta. É que eu sou bom em briga. Quando ele pulava nas minhas costas, puxava ele assim, os moleques lá no parquinho me puxava eu: sai daqui! Aí, eles ficam brincando comigo, correndo de mim. Aí, eu em vez de eu pegar eles, não faço isso, eles ficam procurando eu... pega por costa, aí o resto, o bando vem, quero nem saber eu é vou correr, em vez de lutar prefiro correr. Mas lutador eu acho que eu não sirvo pra ser lutador. Eu sou muito agitado”.

Nesses recortes, verificamos que há elementos que aparecem no momento em que iniciaram as dificuldades de aprendizado de Marcelo, retornam no sonho, marcando a incidência da repetição (LACAN, 1964).

Marcelo disse que seu problema em aprender iniciou-se em determinado momento de sua passagem pelo parquinho. Ele começou aprendendo e algo, que não se sabe, acontece e ele não consegue mais aprender. Sobre esse período, relatou que os amigos enchiam o saco, corriam atrás dele e o que inicialmente era uma brincadeira parece ganhar outra interpretação,

a qual ele não quer saber: “O bando vem, quero nem saber eu vou é correr, em vez de lutar prefiro correr”.

Verificamos que há repetições do que acontece na escola que retornam no sonho: na escola “o bando” corria atrás dele, no sonho o palhaço corria atrás dele; na escola sentia medo de errar, no sonho sentia medo; na escola era agitado, quando sonhava ficava agitado, preferia não dormir. Podemos entender que, nesse ponto, Marcelo tinha um sintoma que incluía seu aprendizado na escola. O que o sintoma do não aprendizado está simbolizando?

Como observado nas oficinas, a agitação do garoto é algo que atrapalha a sua concentração e, conseqüentemente, o atrapalha a aprender. No entanto, em nossa leitura entendemos a agitação não como um transtorno de hiperatividade, mas como uma forma (prejudicial) de lidar com conteúdos angustiantes que surgem a partir de um olhar. No sonho era um olho que o levava ao encontro do palhaço, na escola os amigos o viam como gordinho.

Aprender o Português significa enfrentar medo. Ele queria ser lutador, mas não encontrou uma escola que o ensinasse a lutar. Quando surgia o problema com os colegas no parquinho, ele chamava o outro (a tia) para ajudá-lo a enfrentar, mas a tia nada fazia. Ele seguia correndo dos medos, o que o deixava agitado e incapaz de lutar. A repetição que ocorria no sonho, na agitação, no medo era uma formação sintomática que, a nosso ver, precisa de outro caminho para elaboração.

Errar na escola ganhou o mesmo estatuto do palhaço que corria atrás dele no sonho e ele não conseguia enfrentar. Para esse garoto, aprender significava não errar. Embora durante a aula o aluno não relatasse seu sonho, observamos que seu desenho se referia ao momento inicial do sonho: o olho que o levava para o mundo dos palhaços. Isso nos mostra que a atividade possibilitou alguma forma de expressão do sonho, ainda que não soubéssemos naquele momento.

É possível identificar ainda, no relato posterior ao do sonho, a saída encontrada para lidar com seu medo, fragmentos da história *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, que foi trabalhada nas oficinas do projeto, quando disse que estava enfrentando os medos usando a imaginação. Na história, a personagem faz desaparecer seus medos inventando outras coisas com eles. A proposta de alfabetizar letrando mostra seus efeitos no percurso desse aluno. Há aí, como afirmam Corso e Corso (2011), uma tentativa de elaboração de algo de sua subjetividade a partir da identificação com a protagonista da história. Na ocasião em que a história foi trabalhada, ainda que não se soubesse sobre os medos de menino, ele se serviu da ficção.

Do ponto de vista do professor, constatamos que, quando dentro da proposta de alfabetizar-letrando, utilizando histórias, são atingidos fins pedagógicos e, também, há possibilidades de elaboração de conflitos subjetivos. A professora que propôs o trabalho com o livro *Chapeuzinho Amarelo* não sabia que tinha um aluno medroso. Ela atingiu, mesmo sem saber, dois alvos ao mesmo tempo: o ensino e a ampliação dos recursos simbólicos que possibilitam elaborações. Com isso, é possível, também, apontar como as atividades do contexto de uma aula podem possibilitar que o sujeito acesse algo de seu sintoma e como as histórias de ficção podem organizar isso.

Ao pensarmos a transferência no caso de Marcelo, a partir dos recortes trazidos, encontramos lugares transferenciais que se revelam no sonho: alguém que o persegue – o palhaço – e alguém que, sem saber por que, é perseguido, foge com medo – ele (perseguidor/perseguido). Nas oficinas de alfabetização, lá está ele com medo de errar, fugindo das atividades. Isso pode atribuir ao professor o outro lugar da cena, qual seja, o de quem lhe persegue seja para aprender, seja para prestar atenção, seja para parar de se mexer etc. Isso o deixa mais agitado, fato esse que já havíamos percebido durante as oficinas.

Consideramos que os avanços de Marcelo no projeto se devem ao desfecho favorável da transferência que se deu fortuitamente quando uma das pesquisadoras levou à turma a história *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, em que a personagem medrosa descobre uma forma de lidar com seus medos, transformando-os. A saída encontrada pela personagem serviu ao Marcelo, o que constatamos em seu relato ao dizer que, por ter imaginação, pode fazer desaparecer aquilo que lhe traz medo, tal como fez Chapeuzinho Amarelo. Ao trazer o que Marcelo tomou como saída, o professor ocupou um outro lugar não previsto, sem ser aquele em que persegue, mas sim a partir do qual o ajuda no enfrentamento do medo.

É importante colocar que, à medida que foi propiciando espaços para o menino falar de suas histórias, sua agitação nas aulas foi diminuindo até cessar, o que é notado por todos os professores e confirmado pela mãe de Marcelo, quando relatou que depois de um tempo no Projeto de Alfabetização, o filho parou de esconder a tarefa e que não recebia mais queixas da escola sobre ele.

Falar sobre o sonho, sobre a dificuldade de aprendizagem, possibilitou a Marcelo mudar de posição em relação a seus medos e enfrentar seu problema de ler e escrever. Podemos pensar que, no momento que tomava a palavra, ocupava o lugar de lutador, que tanto desejava. Nesse momento, ele parecia começar a compreender que, como nos ensina o poeta Drummond, “lutar com palavras é a luta mais vã, no entanto, lutamos mal rompe a

manhã”. Ele encontrou no Projeto de Alfabetização um lugar em que podia ser ouvido e ajudado a ser lutador. Todas as vezes que ele cruzava com a pesquisadora na instituição pedia que ela ficasse na oficina ajudando-o nas atividades, o que nem sempre acontecia. Isso nos indica o nosso lugar na transferência como o Outro que o ajuda a enfrentar os medos, a ser um lutador.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve seu início marcado por um momento precedente à etapa teórica de estudos, o qual retoma a trajetória profissional da pesquisadora, atravessada por encontros com alunos que apresentavam baixos níveis de alfabetização e letramento e buscavam colocações no mundo do trabalho, que foram fracassadas. Empenhamo-nos, com isso, em investigar relação dos problemas enfrentados pelos alunos no processo de alfabetização com sua posição subjetiva, articulando a possível relação desse não aprendizado com a posição sintomática do sujeito, que traz marcas de sua singularidade. A partir do legado psicanalítico, buscamos pensar os problemas enfrentados no ambiente de aprendizagem, tomando a dificuldade do aluno como um sintoma no contexto educativo. Para isso, lançamos mão do contexto não escolar de aprendizagem oferecido pela ONG SARA, espaço livre das metas e programações escolares, aberto a propostas de intervenções criativas.

Ao longo da dissertação abordamos como os estudos sobre o fracasso escolar encontrados nas pesquisas em educação, conforme tratado nos capítulos anteriores, trazem, em grande parte, abordagens do problema que não levam em conta o sujeito, tal como pensamos na teoria psicanalítica – o sujeito não-livre, assujeitado ao seu inconsciente. Considerar o sujeito do inconsciente implica a existência de um impossível no processo educativo, conforme trazido por Freud (1937) quando das três profissões impossíveis – psicanalizar, educar e governar –, indicando nessas profissões que o fazer sempre deixará um resto, sempre deixará a desejar. Esse impossível ora se confunde com impotência, em que não há nada a fazer, ora se confunde com uma ilusão de controle total sobre os acontecimentos relativos ao processo de aprendizagem. Levantamos, então, questões que apontam para a subjetividade, para além dos aspectos técnicos, diagnósticos, políticos e institucionais, que marcam nossa hipótese inicial de trabalho sobre o sintoma.

Sabemos que para o sintoma não há solução última, mas a ele cabem desdobramentos. Se nós nos metemos a trabalhar com o paradoxo do sintoma, nos diria Lacan (1964), é porque pensamos haver outras vias mais curtas de satisfação, podendo o gozo ser drenado. Assim, trazer em pauta o sintoma no sujeito não significa curá-lo ou eliminá-lo, mas sim escutá-lo, pensar manejos a partir da leitura construída. Esse tratamento dos problemas nos permite verificar efeitos práticos no ensino, como nos casos discutidos neste trabalho. Abordamos também a constituição do sujeito com o qual trabalhamos na Psicanálise e a maneira como os conceitos fundamentais dessa teoria, segundo Lacan (1964) – inconsciente, repetição,

transferência e pulsão –, contribuem com subsídios teóricos para pensarmos o contexto educacional, particularmente a relação dos estudantes com aqueles que encarnam para eles o Outro.

Defendemos, nesta dissertação, que a inversão dialética apresentada por Freud e teorizada por Lacan oferece uma lógica interessante para pensarmos em formas de implicação dos alunos naquilo que trazem como impasse, ou seja, aquilo que aparentemente se coloca como sem solução. Isso porque adotamos a premissa de que o sujeito é responsável pela construção de seu sintoma e esse pode ser modificado, tomando outra configuração, sem abrir mão do papel do educador, qual seja, transmitir o seu saber sobre o objeto de conhecimento para o qual dirigiu seu desejo, transmitindo ainda ao aluno o amor pelo saber.

No intuito de propor outra forma de abordar e construir relações de aprendizagem, a ONG SARA criou o projeto de alfabetização, possibilitando um olhar que inclui o sujeito em seu sintoma de modo a recuperar sua implicação, entendendo que essa condição é imprescindível aos processos de aprendizagem e subjetivação. Os três casos analisados ao longo deste trabalho trazem diagnósticos médico-psicológicos que, nos relatos dos participantes da pesquisa, justificam, de algum modo, o não aprendizado, entendimento esse que foi necessário desestabilizar. Os diagnósticos encontrados nos casos de Pietro e Marcelo demonstram que diante das singularidades a instituição escolar faz excessivos encaminhamentos, desencadeando prescrições medicamentosas que, a nosso ver, atendem pouco as questões terapêuticas, pois deixam de lado os sentidos e significados presentes em cada posição sintomática.

Esta pesquisa permitiu a construção dos seguintes argumentos para embasar a proposição de que a aprendizagem passa por posições subjetivas sintomáticas.

- 1º A psicanálise, no campo da Educação, pode oferecer premissas teóricas que possibilitam construirmos leituras sobre o problema da não aprendizagem de maneira diferente das leituras encontradas na literatura do campo da Educação, incluindo o sujeito, oportunizando a leitura da transferência que inclui o Outro na relação com o aluno.
- 2º É possível oferecer escuta ao sujeito no ambiente de aprendizagem, desde que haja escuta qualificada que ajude o aluno a deslocar sua posição no processo de aprendizagem.
- 3º O sujeito pode se deslocar e mudar de posição, saindo de uma posição sintomática, assumindo, com plasticidade, outra posição para dizer de si e de seu desejo.

Tais argumentos, extraídos da experiência desta pesquisa, demonstram que este trabalho contribui oferecendo testemunho que evidencia como a história do sujeito participa de sua dificuldade escolar, de forma singular, a partir da maneira como ele se constitui e se posiciona em todas as suas relações interpessoais. A exemplo dos três casos analisados, é possível, ao escutar as histórias dos sujeitos, promover giros, deslocamentos de algumas dificuldades de formas que não chegaram ainda à escola. Isso reforça o campo fértil que há na interlocução entre a psicanálise e a educação, trazendo para o foco da discussão a singularidade do sujeito e seu trabalho de implicação naquilo que deseja, tendo como pano de fundo o desejo pelo saber, que é a fonte do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. ISSN 1517-9702.

ASSOLINI, F. E. P. Por que alfabetizar a partir de textos. **REVIDE**. Disponível em: <<https://www.revide.com.br/blog>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ASSOLINI, F. E. P. Alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e escrever. **REVIDE**. Disponível em: <<https://www.revide.com.br/blog>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

ASSOLINI, F. E. P. Alfabetizar-letrando 1: características de uma abordagem subjetiva de alfabetização. **REVIDE**. Disponível em: <<https://www.revide.com.br/blog>>. Acesso em: 1 set. 2018.

ASSOLINI, F. E. P. Alfabetização e Letramento: aspectos históricos, conceituais e proposta pedagógica. In: MORENO, L. C. **EDUCAÇÃO: Uma Visão** (da ARE). Ribeirão Preto: Legis Summa, 2015.

_____. Alfabetização e letramento: uma abordagem discursiva. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. **Formação Continuada de professores**. Processos Formativos e Investigativos. Ribeirão Preto: Compacta, 2010.

_____. Relatório Final de Pós-Doutorado- VOL. 1- Instituto de Estudos da Linguagem, IEL, UNICAMP. 2016.

_____. **Letramento e interpretação**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BASTOS, M. B. Tecendo a constituição psíquica pelas linhas da escrita. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7, 2008, São Paulo. **Proceedings online**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100063&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BELINTANE, C. Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a lingüística. In: PSICANÁLISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6, 2006, São Paulo. **Proceedings online**... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BENTO, C. A. A Escrita e o Sujeito: uma leitura à luz de Lacan. **Psicologia USP**, v. 15, n. 1/2, p. 195-214, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a20v1512.pdf>>. Acesso em: set 2016.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 1980. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BLEICHMAR, H. **Introdução ao estudo das perversões**: teoria de Freud e Lacan. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CALLIGARIS, C. A sedução totalitária. In: ARAGÃO, L. T. et al. **Clínica do social**: ensaios. São Paulo: Escuta, 1991.

CARIELLO, R. “Escrever foi a única coisa que restou”. **Folha de São Paulo**. Ilustrada. 3 out. 2008. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0310200808.htm>>. Acesso em set. 2016.

CARREIRA, A. F. Projeto de pesquisa: Psicanálise com crianças: teoria e clínica. Projeto apresentado à Universidade de Ribeirão Preto, 2015. (mimeo).

CHARLOT, B. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem** – psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORRÊA, I. **A Psicanálise e seus Paradoxos**: seminários clínicos. 2. ed. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2011.

CORRÊA, I. **Da tropologia a topologia**. 2. ed. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2009.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **A psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

D'AGORD, M. O inconsciente na sala de aula. **Ágora (Rio J.)** [online], v. 5, n. 1, p. 155-174, 2002. ISSN 1516-1498. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982002000100011>>. Acesso em: set. 2016.

DIAS, M. G. L. V. O sintoma: de Freud a Lacan. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 399-405, maio/ago. 2006.

FELMAN, S. **Jacques Lacan and adventure of insight**: psychoanalysis in contemporary culture. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1987. p. 53-67.

FINK, B. Prefácio. In: FELDSTEINS, R.; FINK, B.; JAANUS, M. **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 7-12.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneio (1908). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Imago: Rio de Janeiro, Imago, 1996. v. IX.

FREUD, S. Sobre as teorias sexuais das crianças (1908). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Imago: Rio de Janeiro, Imago, 1996. v. IX.

_____. Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar (1913). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII.

_____. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Imago: Rio de Janeiro, Imago, 1996. v. XII.

_____. Conferência XXIII: Os caminhos da formação dos sintomas (1917). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XVI.

_____. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVII.

_____. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos (1925). In: **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIX.

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à Metapsicologia Freudiana 2** – a interpretação dos sonhos. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

GUARIDO, R. A. Medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

HOPPE, M. M. W.; FOLBERG, M. N. O desejo e a aprendizagem da leitura e da escrita. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 147-158, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982017000100147&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 out. 2018.

KLEIMAN, A. B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUPFER, M. C. **O sujeito na psicanálise e na educação**: bases para a educação terapêutica. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>>. Acesso em: set. 2016.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação** – o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1992.
LACAN, J. A subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano (1967). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. A ciência e a verdade (1966). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 10**: a angústia (1962-63). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. Intervenção sobre a transferência (1951). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, J. “Televisão” (1974). In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 508-543.

LAJONQUIÈRE, L. Sigmund Freud: para uma educação além da pedagogia. **Educação Temática Digita**, Campinas, v. 8, n. esp., p. 1-19, dez. 2006. ISSN: 1676-2592.

MARCONDES, D. Prefácio para “As cinco lições de psicanálise”. In: **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996. v. XI.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MORETTO, M. L. C. **O que pode um analista no hospital?** Casa do Psicólogo, 2002

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NOGUEIRA, L. C. A pesquisa em psicanálise. **Psicol. USP** [online], v. 15, n. 1-2, p. 83-106, 2004. ISSN 0103-6564. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000100013>>. Acesso em: nov. 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

QUINET, A. **As 4+1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. Casa do Psicólogo, 2003.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 4, n. 2, p. 329-348, 2004. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/fle/184.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

ROSA, D.; DOMINGUES, E. M. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, 2011, 22. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326443021>>. ISSN 0102-7182. Acesso em: set. 2016.

ROUDINESCO, E. **Jacques Lacan**: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SAURET, M. J. A pesquisa clínica em psicanálise. **Psicologia USP**, 2003, v. 14, n. 3, p. 89-104, 2003.

SVOLOS, T. Introduzindo o Sintoma. **Opção Lacaniana Online**, 2004. Disponível em: <<http://www.opcaolacaniana.com.br/antigos/n1/pdf/artigos/TSintoma.pdf>>.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLER, C. Um mais de melancolia. In: QUINET, A. (Org.). **Extravios do Desejo**. Rio de Janeiro: Marca D'Água, 1999.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização** (1995). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MONTE-SERRAT, D. M. A oralidade como resistência no discurso de analfabetos brasileiros. **ANTARES**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2017.

VASCONCELLOS, F. M. **“Não sei ainda posso pensar?”**: um estudo sobre os impasses escolares como um sintoma social. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VOLTOLINI, R. **Freud e o conhecimento e o desconhecimento de Freud**. 2009. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=333:freud-e-o-conhecimento-e-o-desconhecimento-de-freud&catid=36:especial&Itemid=46>. Acesso em: 24 set. 2016.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

YOUSAFZAI, M. Prefácio. In: YOUSAFZAI, Z. **Livre para voar**: jornada de um pai e a luta pela igualdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Processos de alfabetização: investigando sintomas do sujeito manifestos na escola”, desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, **Silvia de Carvalho Machione Trindade**, sob a orientação e supervisão da **Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini**, docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

O que orienta a nossa pesquisa é a importância de refletirmos acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização e letramento, buscando compreender que práticas poderiam ser capazes de auxiliar o aluno nesse processo. Visamos, assim, analisar e refletir de que modo o professor pode ressignificar sua prática para que o aluno possa ultrapassar os obstáculos na alfabetização, autorizando-se na leitura e na escrita, bem como investigar os obstáculos inconscientes que impedem que o aluno se autorize nesse ato.

Caso você autorize e seu filho(a) aceite participar da pesquisa, ele(a) realizará atividades que nos possibilitem verificar sua dificuldade escolar. Para isso, serão realizados encontros, em ambientes de aprendizagem, onde serão passadas atividades simples relacionadas à leitura e a escrita, além de uma conversa sobre as dificuldades. A pesquisadora fará orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas e haverá registro dos encontros através de gravações em áudio.

Este estudo tem a duração prevista de 24 meses e, durante esse tempo, pretendemos colher e analisar os dados que constituirão os resultados de nossa pesquisa. Para isso, serão realizados oito encontros, com duração de 40 minutos, em uma sala na sede da ONG SARA.

Esclarecemos ainda que os encontros e entrevistas serão audiogravadas a fim de garantir a exata transcrição do conteúdo, evitando a perda de informações importantes. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que

possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Este material será arquivado apenas ao longo da realização da pesquisa, tendo seu descarte garantido após a conclusão desta.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer momento e aspecto que desejar. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária. Os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos e havendo algum constrangimento por não conseguir realizar alguma atividade, o(a) participante pode interromper a participação e você pode retirar o consentimento da participação de seu(sua) filho(a) a qualquer tempo. Ressaltamos que não haverá prejuízos nem gastos para aqueles que aceitarem participar.

Esclarecemos, ainda, que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis pelo telefone (16) 99194-0919 ou pelos *e-mails* elaineffd@ffclrp.usp.br ou silmachione@usp.br. Eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, situado na avenida Bandeirantes, 3900, Bloco 1, Prédio da Administração, sala 7, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Telefone: (16) 3315-4811. Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30, *e-mail* coetp@ffclrp.usp.br

As pesquisadoras garantirão o sigilo absoluto das informações, assim como a preservação total da identidade do participante. Ao concluir este trabalho, os resultados serão comunicados a você.

O(a) Sr.(a) receberá uma via deste termo de consentimento.

Caso concorde com a participação de seu(sua) filho(a) _____ na pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2018

Assinatura dos pais do(a) participante

Assinatura do pesquisador(a)

Apêndice B – Termo de Assentimento (TA)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Mestrado em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Processos de alfabetização: investigando sintomas do sujeito manifesto na escola”, desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, **Silvia de Carvalho Machione Trindade**, sob a orientação e supervisão da **Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini**, docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Queremos saber sobre suas dificuldades de aprendizagem na escola. As crianças que irão participar desta pesquisa junto com você têm idade de 9 a 12 anos.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa terá oito encontros, com duração de 1h30, e será realizada em uma sala na ONG SARA, onde vocês vão participar de um grupo onde serão realizadas atividades simples de leitura e escrita e contação de histórias. Para isso, usaremos histórias, músicas, desenhos, massinha e jogos. O uso desse material é considerado seguro, e se em algum momento você se sentir constrangido poderá encerrar sua participação sem nenhum problema. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (16) 99194-0919 ou *e-mail* silmachione@usp.br da pesquisadora Silvia Machione.

Os encontros serão audiogravados, mas ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

A pesquisa possui riscos mínimos e caso você sinta constrangimento por não saber alguma responder alguma atividade você pode não realizá-la e, se achar necessário, interromper sua participação sem problema algum.

Este estudo tem a duração prevista de 24 meses e, durante esse tempo, pretendemos colher e analisar os dados que constituirão os resultados de nossa pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão contados a você.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA	DATA

ANEXO

Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/017-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de fevereiro de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Processos de Alfabetização: Investigando sintomas do sujeito manifestos na escola”** foi analisado *ad referendum* do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 75393817.5.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº486 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
 Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Silvia de Carvalho Machione Trindade
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP
 Fone: (16) 3316-4811
 Avenida Bandeirantes, 3600 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
 Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: cep@ffclrp.usp.br