

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência – Promestre

LARÍSSA BRUNNA MARQUES EMERICK

**"ADOLESCENTE E SABER": Contribuições da psicanálise na escuta dos impasses em
relação à alfabetização e ao letramento**

BELO HORIZONTE

2025

Larissa Brunna Marques Emerick

**"ADOLESCENTE E SABER": Contribuições da psicanálise na escuta dos impasses em
relação à alfabetização e ao letramento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Professora Libéria Neves

BELO HORIZONTE

2025

E53a
T

Emerick, Larissa Brunna Marques, 1996-
Adolescente e saber [manuscrito] : contribuições da psicanálise na escuta dos
impasses em relação à alfabetização e ao letramento / Larissa Brunna Marques
Emerick. -- Belo Horizonte, 2025.
120 f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

[Acompanhado de recurso educacional com o título: Contos pedagógicos [recurso
eletrônico] : quatro adolescentes que não couberam na escola / Larissa Brunna
Marques Emerick. -- Belo Horizonte, 2025. -- 256 p. : il., color.].

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves.

Bibliografia: f. 115-120.

1. Educação -- Teses. 2. Psicanálise e educação -- Teses. 3. Fracasso escolar --
Teses. 4. Baixo rendimento escolar -- Teses. 5. Aprendizagem lenta -- Teses.
6. Distúrbios da aprendizagem -- Aspectos psicológicos -- Teses. 7. Inabilidade na
leitura -- Teses. 8. Capacidade de aprendizagem -- Teses. 9. Leitura -- Ensino corretivo
-- Teses. 10. Escrita -- Ensino corretivo -- Teses. 11. Orientação educacional -- Teses.
12. Adolescência -- Teses. 13. Alfabetização -- Teses. 14. Letramento -- Teses.

I. Título. II. , Libéria Rodrigues Neves, 1972-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.15

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA LARÍSSA BRUNNA MARQUES EMERICK

Realizou-se, no dia 04 de julho de 2025, às 09:00 horas, Google meet, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 627ª defesa de dissertação, intitulada Adolescente e saber: contribuições da psicanálise na escuta dos impasses em relação à alfabetização e o letramento, apresentada por LARÍSSA BRUNNA MARQUES EMERICK, número de registro 2023658408, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Liberia Rodrigues Neves - Orientador (Faculdade de Educação da UFMG), Prof(a). Pedro Teixeira Castilho (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Andréa Chicri Torga Matiassi (Pitágoras).

Título do Recurso Educacional:

Contos pedagógicos: quatro adolescentes que não couberam na escola

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 04 de julho de 2025.

Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (Doutora)
Prof(a). Pedro Teixeira Castilho (Doutor)
Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani (Doutora)
Prof(a). Andréa Chicri Torga Matiassi (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Freitas Brito Montuani, Professora do Magistério Superior**, em 04/07/2025, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Teixeira Castilho, Professor do Magistério Superior**, em 04/07/2025, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andréa Chicri Torga Matiassi, Usuário Externo**, em 04/07/2025, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves, Professora do Magistério Superior**, em 04/07/2025, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4322554** e o código CRC **DAA5CFC6**.

AGRADECIMENTOS

*À Jesus, Maria Santíssima, meu Anjo da Guarda e aos Espíritos de Luz pela presença,
amparo e apoio.*

*À minha mãe, amiga de todas as horas, que esteve sempre ao meu lado, oferecendo o suporte
de que eu precisava.*

*Ao meu pai, que, com seu humor, me faz sorrir e faz tudo para que eu siga em busca dos
meus sonhos.*

À minha irmã, por sempre torcer por mim.

Ao meu filho, que me retribui tanto amor, me inspira e me motiva.

*Ao meu companheiro de vida, Carlos, pela compreensão, pelo ombro amigo, pelo amor e
confiança.*

Aos meus avós, exemplos de superação, fé, esforço e confiança.

Aos meus primos, tios e amigos, pela união e vibração.

*À Libéria, minha orientadora, que tanto me ensinou, me inspirou, me auxiliou e me ajudou a
crescer de forma profissional e pessoal.*

*À equipe do Programa de Extensão da UFMG Janela da Escuta, pela acolhida, pelas
discussões, ideias, amizade, carinho e atenção.*

*A todos os professores e professoras que percorreram meu caminho, pelos ensinamentos,
acolhimentos e escutas.*

*Por fim, a todos os adolescentes do projeto Adolescente e Saber, com quem tive a
oportunidade de aprender e que me desafiaram a estudar além da pedagogia para uma
melhor compreensão do processo de aprendizagem e dos impasses com o saber.*

RESUMO

Esta dissertação propõe uma interlocução entre os campos da psicanálise e da educação, enfocando um problema recorrente nas estatísticas brasileiras: o elevado número de adolescentes com impasses persistentes na aprendizagem, especialmente em leitura, escrita e operações matemáticas básicas. A pesquisa baseia-se em casos atendidos no Projeto de Extensão Adolescente e Saber (FaE/UFMG), no âmbito do Programa Janela da Escuta (FM/UFMG), que realiza intervenções pedagógicas com adolescentes em situação de fracasso escolar, incluindo a perspectiva do sujeito do inconsciente na compreensão desses impasses. Utiliza-se a metodologia de estudo de caso, orientada pela construção do caso em psicanálise, visando evidenciar a singularidade das experiências e propor estratégias de escuta que favoreçam novos modos de enfrentamento dos impasses escolares. A análise é sustentada por conceitos psicanalíticos como desejo, sintoma e transferência, discutindo a relação entre o saber escolar e o saber inconsciente, além de problematizar posições cristalizadas que sustentam discursos patologizantes e medicalizantes. Como recurso educacional, propõe-se a produção de contos pedagógicos organizados em quatro volumes, visando à divulgação científica acessível e sensível. O objetivo é sensibilizar profissionais da educação para reconhecer o adolescente como sujeito de desejo e de saber, e não apenas como portador de déficits ou patologias.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Psicanálise; Fracasso escolar; Adolescência.

ABSTRACT

This dissertation proposes a dialogue between the fields of psychoanalysis and education, focusing on a recurring problem in Brazilian statistics: the high number of adolescents with persistent learning difficulties, especially in reading, writing and basic mathematical operations. This research is based on cases attended by the Adolescent and Knowledge Extension Project (FaE/UFMG), within the scope of the Janela da Escuta Program (FM/UFMG), which carries out pedagogical interventions with adolescents in situations of school failure, including the perspective of the subject of the unconscious in the understanding of these difficulties. The case study methodology was used, guided by the construction of the psychoanalytical case, aiming to highlight the singularity of the experiences and propose listening strategies that favor new ways of coping with school difficulties. The analysis is supported by psychoanalytic concepts such as desire, symptom and transference, discussing the relationship between formal school knowledge and unconscious knowledge, in addition to opposing crystallized positions that support pathologizing and medicalizing discourses. As an educational resource, the proposal is to produce pedagogical stories organized into four volumes, aiming at accessible and sensitive scientific dissemination. The objective is to raise awareness among education professionals to recognize adolescents as subjects of desire and knowledge, and not just as carriers of deficits or pathologies.

Keywords: Literacy; Literacy practices; Psychoanalysis; School failure; Adolescence.

SUMÁRIO

1. A TRILHA DO DESEJO	8
2. EDUCAÇÃO – CONHECIMENTO E SABER.....	13
3. O SABER NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE.....	17
4. A SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	21
4.1 O sintoma para a psicanálise	22
4.2 O sintoma com o saber	24
5. TRANSFERÊNCIA.....	25
6. O PROGRAMA DE EXTENSÃO JANELA DA ESCUTA	27
6.1 Diferentes discursos sobre os impasses com a aprendizagem.....	30
6.2 Projeto Adolescente e Saber	33
7. A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA A PSICANÁLISE	36
7.1 Sexualidade infantil e puberdade a partir de Freud	37
7.2 Puberdade e o despertar do sonho a partir de Lacan	40
8. O LETRAMENTO COMO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO.....	49
9. METODOLOGIA.....	63
10. CASOS ATENDIDOS	68
10.1 Caso Gerson.....	70
10.2 Caso Ricardo	76
10.3 Caso Matias	82
10.4 Caso Kerly	97
11. RECURSO EDUCACIONAL – CONTOS PEDAGÓGICOS	108
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	114

1. A TRILHA DO DESEJO

Meu primeiro encontro profissional com a educação ocorreu há 13 anos, aos 15 anos de idade. Estava no 1º ano do ensino médio e os professores da escola em que eu estudava entraram em greve, buscando uma melhoria salarial e de condições de trabalho. Devido a esse episódio, decidi fazer um trabalho voluntário em um projeto social.

Trata-se de uma associação civil do setor privado com atuação beneficente e sem fins lucrativos, localizada em Belo Horizonte/MG¹. A instituição, há 67 anos realiza ações em prol de famílias de baixa renda, atendendo a crianças e adolescentes, além de idosos, com a finalidade de garantir o direito à proteção social e o acesso a ações socioeducativas a fim de oportunizar o desenvolvimento integral dos participantes por meio de atividades lúdicas, esportivas e educativas. Os usuários do projeto têm entre seis e quinze anos de idade e vão para a instituição todos os dias no contraturno escolar, permanecendo lá por quatro horas.

Dentre as diversas oficinas desenvolvidas pelo projeto social², atuei como auxiliar na de Esportes, na qual desenvolvíamos as habilidades motoras e noções esportivas básicas, através da capoeira, futebol, vôlei, e outras modalidades; na de Arte e Cultura, na qual buscávamos experimentar diversas linguagens por meio da pintura, do teatro, da dança, do artesanato e reciclagem; e de Corpo e Movimento, que valoriza o espaço do brincar, oportunizando trabalhos em equipes, brincadeiras lúdicas, didáticas e livres, além de trabalhar atividades físicas, recreativas e psicomotoras. Também atuei na área administrativa, com a organização de documentos e a comunicação com os familiares dos participantes.

Nesse local, tive um contato muito próximo com os jovens, que ampliaram minha visão acerca das diversas adolescências possíveis. Apesar da pouca diferença etária entre mim e os participantes do projeto social, obtive o respeito e a confiança deles, com abertura para que dividissem comigo seus impasses com a sexualidades, situações econômicas e sociais, amizades, dificuldades escolares, entre outros elementos pertinentes à adolescência. Essa experiência despertou minha curiosidade acadêmica sobre o assunto.

¹ O nome do projeto social foi omitido para preservar a identidade da instituição.

² Não serão citadas todas para cumprir o objetivo proposto.

Em 2017, iniciei o curso de pedagogia na UFMG. No primeiro estágio da graduação, intitulado “Estágio curricular de introdução ao campo”, tive a oportunidade de me encontrar novamente com adolescentes: optei por realizá-lo no “BROTA! – Juventude, educação e cultura”, um Programa de Extensão da universidade, focado na relação do adolescente com o saber da cultura, da escola. Atuei na oficina de Jogos Teatrais e Conversações Cênicas, além de participar de rodas de Conversação de orientação psicanalítica. E foi neste momento que me encontrei pela primeira vez com a psicanálise, a qual me despertou curiosidade.

Quanto aos outros estágios realizados durante a graduação, estes tiveram como foco a alfabetização. Por exemplo, atuei no 1º ano do Ensino Fundamental no Centro Pedagógico da UFMG. Lá, trabalhei com a turma inteira e com pequenos grupos de alunos que demonstravam impasses na alfabetização. Foi nesse momento que me encantei com o processo de construção da leitura e da escrita, uma vez que, ao perceber suas descobertas acerca das letras, sílabas, palavras e textos, e observar a alegria de cada um com as experiências e com os novos conhecimentos, almejei entender cada vez mais esses processos e o que se encontra em jogo no desejo de saber.

Todavia, os meus laços profissionais e de pesquisa com a educação, psicanálise e juventude se fortaleceram apenas em 2020. Nesse tempo, no início da pandemia do novo coronavírus, iniciei minha “terapia”. Sem conhecer a diferença entre os campos, descobri que o psicólogo era também psicanalista. Algum tempo depois, me vi em análise, refletindo imensamente sobre minhas questões inconscientes e me deparando com novas e diversas questões sobre mim mesma.

Na mesma época, iniciei minha participação no Programa de Extensão da UFMG “Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida”. Trata-se de um trabalho realizado no Hospital das Clínicas da Universidade, que atende exclusivamente ao Sistema Único de Saúde (SUS). Neste programa, passei a atuar no Projeto “Adolescente e Saber”, como estudante de pedagogia, realizando intervenções pedagógicas na interface com a orientação psicanalítica, direcionadas a adolescentes que apresentavam impasses escolares.

Essa experiência oportunizou um maior estudo e aprofundamento nos meus assuntos de interesse. O trabalho ampliou a minha visão, de forma que as intervenções pedagógicas passaram a ser únicas, uma vez que tinham como premissa considerar o singular do sujeito, em cada caso, a partir de uma escuta atenta. Essa escuta, que não interpreta nem julga, acolhe e oportuniza soluções possíveis para os impasses e

questionamentos a partir do saber e do desejo inconsciente do aluno. Por isso, as intervenções eram feitas a partir dos dizeres do estudante.

Além dos estudos e supervisões³ da área, outra coisa que me encantava imensamente era a interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre as diversas áreas – como pediatria, assistência social, psicanálise, pedagogia, nutrição, arte e outros – objetivando uma visão mais ampla acerca do sujeito e a articulação da rede de serviços públicos para atender às singularidades de cada caso. As discussões ali promovidas eram tão ricas que decidi, mesmo após concluir a graduação, seguir como voluntária no Projeto. Diante disso, coloquei-me no lugar de “eterno aprendiz”, aprendendo não apenas com os profissionais dali, mas também com os pais e responsáveis e, principalmente, com os adolescentes.

À vista disso, aproveitei todo o conhecimento adquirido nesta trajetória para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em pedagogia. Com o tema “Impasses na leitura e escrita a partir da teoria psicanalítica”, realizei um estudo de caso com um adolescente de 14 anos que não estava alfabetizado e que sequer sabia escrever o próprio nome. O jovem, além da frequência ininterrupta na escola, desde os 3 anos de idade, também participava do projeto social que atuei como voluntária. Durante a pesquisa, por meio dos atendimentos feitos no Programa Janela da Escuta, realizei uma sequência de dezessete intervenções pedagógicas com este adolescente, ao longo de um período de cerca de 5 meses.

Nossa hipótese foi de que, na relação do sujeito com o saber, havia uma inibição do pensamento e, por esse motivo, ele estava há 10 anos na escola sem o aprendizado básico. Devido a isso, além de estudar acerca do processo de leitura e escrita na perspectiva cognitiva, utilizando autores como Soares (2020), Ferreira (1985) e Piaget (a partir dos estudos de Lajonquière (2013)), busquei dialogar com a teoria psicanalítica, aprofundando em questões como a constituição do sujeito desejante, o Estágio do Espelho, o Complexo de Édipo e de Castração, além dos destinos da pulsão sexual em relação ao trabalho intelectual – a sublimação, a compulsão neurótica a pensar e, principalmente, a inibição do pensamento.

No referido estudo, ao entrar em contato com a escola e os responsáveis pelo adolescente, observei uma forte tendência à patologização e medicalização das crianças

³ Na supervisão, os profissionais que participam do Programa apresentam um caso para um psicanalista com mais experiência. Em seguida, discutem para encontrar a melhor forma de agir a partir de uma demanda feita pelo sujeito.

e, especialmente, dos jovens que apresentam impasses escolares persistentes, sendo eles de ordem comportamental ou de aprendizado, assim como defenderam Silva (2020) e Santiago (2005).

Com os resultados da pesquisa, foi possível concluir que há outros fatores que devem ser considerados numa situação de impasse escolar, uma vez que, segundo Lajonquière (2013), o conhecimento (a inteligência cognitiva) e o saber (o saber do desejo) estão relacionados, sendo possível que um bloqueie o funcionamento do outro. Assim sendo, descobri que mesmo os casos extremos de dificuldades escolares não necessariamente se referem a uma patologia, deficiência, desinteresse do aluno ou negligência da família. Há também algo que se refere ao sujeito do inconsciente – de desejo, de sintoma (falaremos disso mais adiante).

Partindo do exposto, me propus a realizar a presente pesquisa de mestrado⁴, a qual conjuga os elementos que convocam meu desejo de saber – a educação, a psicanálise e a adolescência.

No diálogo com a perspectiva de um Mestrado Profissional, o objetivo geral da pesquisa consiste em mapear, descrever e analisar os casos de adolescentes atendidos pelo Programa de Extensão Janela da Escuta (UFMG), especialmente no Projeto Adolescente e Saber⁵, os quais apresentam impasses na aprendizagem, com foco na produção de material formativo para docentes da Educação Básica.

Os objetivos específicos consistem em levantar e descrever as ações do Projeto de Extensão Adolescente e Saber, desenvolvido junto ao Programa Janela da Escuta, da Universidade Federal de MG; Construir os casos dos adolescentes atendidos no Programa; Destacar as contribuições da psicanálise à educação no que se refere à aprendizagem; Discutir a relação entre o conhecimento (inteligência) e o Saber (desejo inconsciente) no processo de aprendizagem; Explorar e analisar o sintoma com o saber a partir da fala dos adolescentes; Produzir um e-book de contos pedagógicos, com fins na formação de educadores e educadoras da Educação Básica, apresentando Estudos de Casos de adolescentes atendidos no Projeto Adolescente e Saber, os quais apresentavam impasses escolares.

Para fins desta pesquisa, cabe esclarecer que a escolha pelo termo *impasses* — em lugar de *dificuldades de aprendizagem* — se dá por compreender que os impasses dizem

⁴ Parecer CEP n. 6.265.740

⁵ Registro no SIEX 404265 - Adolescente e Saber - Atendimento Pedagógico no Programa Janela da Escuta da UFMG – abordagem interdisciplinar do impasse na aprendizagem, a partir do dizer do aluno.

respeito a atravessamentos subjetivos que não se vinculam, necessariamente, a falhas no desenvolvimento cognitivo, a lacunas nos esquemas mentais prévios — conforme proposto por Piaget — ou a deficiências no processo de ensino. Diferentemente da dificuldade, que remete à ausência de determinados saberes ou habilidades específicas, o impasse marca um ponto de travamento na relação do sujeito com o saber, frequentemente de natureza enigmática, e que mobiliza o sujeito em sua dimensão inconsciente. O impasse envolve a subjetividade e convoca o sujeito a um movimento de implicação e escolha. Considerando que esta pesquisa se orienta pela concepção de sujeito do inconsciente — sujeito de desejo, de falta, de sintoma — e que tem como foco os atravessamentos subjetivos no processo de aprendizagem, adota-se, portanto, a noção de impasses como mais adequada à abordagem proposta.

A presente dissertação analisa quatro casos de adolescentes acompanhados por esta pesquisadora, durante o mestrado profissional, em atendimentos pedagógicos individuais realizados no âmbito do Projeto “Adolescente e Saber”. A investigação adota a metodologia de estudo de caso em psicanálise, com o objetivo de transmitir às/aos docentes da Educação Básica contribuições teóricas e práticas para a compreensão dos impasses persistentes na aprendizagem — especialmente nas áreas de leitura, escrita e matemática — apresentados por esses sujeitos.

Como recurso educacional vinculado à pesquisa, foi elaborado um e-book de contos pedagógicos, composto por quatro volumes que apresentam os casos de adolescentes atendidos: Gerson, Ricardo, Matias e Kerly Valentina. Cada livreto narra, de forma sensível e acessível, a trajetória de um adolescente acompanhado no projeto, podendo ser utilizado na formação continuada de docentes da Educação Básica. O objetivo é transmitir, por meio de uma linguagem menos técnica e mais próxima da experiência, o que cada caso ensina sobre os impasses escolares vividos por adolescentes, configurando um material de divulgação científica voltado à prática educativa.

Para tanto, a dissertação está organizada da seguinte forma: Na primeira parte, será apresentado um panorama histórico da alfabetização no Brasil, com base em dados estatísticos e reflexões sobre o fracasso escolar persistente. Em seguida, discute-se o saber na perspectiva da psicanálise. Depois, serão abordadas a participação da subjetividade no processo de aprendizagem, o conceito de sintoma — tanto em sua definição geral quanto em sua relação com o saber — e o papel da transferência na relação pedagógica. Na sequência, será feita a apresentação do Programa Janela da Escuta e do Projeto Adolescente e Saber, espaço em que foi realizada a pesquisa de campo. No capítulo

seguinte, será discutida a adolescência sob a ótica da psicanálise, bem como o letramento como processo de subjetivação. Em seguida, serão expostos os caminhos metodológicos da pesquisa e os quatro casos atendidos e analisados. Por fim, será descrito o recurso educacional produzido e apresentadas as considerações finais.

A escuta atenta ao que cada adolescente tem a dizer — sobre seus impasses, recusas, silêncios e invenções — revelou que o fracasso escolar, muitas vezes compreendido como falha individual ou déficit cognitivo, pode também ser lido como expressão de um sintoma. Ao tomar o sintoma como algo que fala de uma relação particular com o saber, esta pesquisa reafirma a importância de considerar as dimensões subjetivas que atravessam o processo educativo. Mais do que aplicar técnicas, apostar no sujeito e em sua capacidade de significar seus impasses torna-se um gesto fundamental. Sustentar a escuta, portanto, é também manter aberta a possibilidade de invenção — para que novos laços com o saber possam se construir, mesmo a partir do que fracassa.

2. EDUCAÇÃO – CONHECIMENTO E SABER

Na década de 1970, iniciou-se no Brasil uma busca pela democratização da educação, com a ampliação de oportunidades de acesso e permanência nas instituições escolares (Silva, 2020). Nesse período, além do crescimento do número de escolas e, à vista disso, o aumento de matrículas da população, a Educação Básica foi ampliada para oito anos de escolaridade. O aumento da taxa de escolarização foi um grande avanço, mas não assegurou a todos o direito à educação de qualidade.

Nos anos seguintes, na década de 1980, constatou-se um grave problema de fluxo escolar, já que mais da metade das crianças repetiam a 1ª série mais de uma vez e havia uma significativa taxa de evasão (Soares, 2020). A reprovação em massa como um método pedagógico, devido ao grande número de insucesso na alfabetização, foi chamada por Sérgio Ribeiro (1991) de “pedagogia da repetência”.

Nessa época, acreditava-se que era necessário ser alfabetizado na 1ª série, e que, para isso, bastava que os indivíduos fossem capazes de ler (decodificar) e escrever (codificar) palavras. Em outros termos, pensavam que para se apropriar do sistema de escrita alfabética, bastaria decorar símbolos (letras) e relacioná-las aos sons, pois era considerada um código de transcrição gráfica de unidades sonoras, conforme expõe Magda Soares (2020).

Porém, a autora explica que o processo é bem mais complexo. Ela elucida sobre a necessidade de “Alfaetrar”, ou seja, alfabetizar (fazer com que o aluno se aproprie das habilidades e procedimentos do sistema de escrita) e letrar (auxiliá-lo no uso da língua escrita nas diversas práticas sociais, como uma função sócio interativa), de modo simultâneo e interdependente.

Podemos afirmar que, ao longo das últimas décadas, houve muitos avanços no acesso e permanência dos sujeitos nas instituições escolares, na concepção de alfabetização, nos estudos acerca do ensino e aprendizagem de leitura e escrita, e nas políticas educacionais implantadas para garantir a qualidade da educação⁶. No entanto, algumas pesquisas mostram que há uma parcela considerável da população em situação de fracasso escolar. Citaremos algumas delas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, divulgou, no ano de 2019, que o analfabetismo – pessoas com 15 anos ou mais de idade que ainda não sabem ler ou escrever – atinge 6,6% da população brasileira, ou seja, mais de 11 milhões de pessoas. Em 2023, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)⁸, esse número caiu para 5,4%, atingindo cerca de 9,3 milhões de pessoas.

Em 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁹, baseado nos dados do IBGE, divulgou que 16,6% da população estava em situação de analfabetismo funcional – pessoas que sabem ler e escrever, mas apresentam dificuldades para interpretar e fazer inferências. Mais recentemente, em 2023, foram divulgados dados do 1º Relatório de resultados do Indicador Criança Alfabetizada,

⁶ Silva (2020) destacou algumas delas: o Ciclo Básico de Alfabetização, os Ciclos de Idade de Formação, a Turma-Projeto, a Enturmação Flexível, o Projeto de Intervenção Pedagógica e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

⁷ IBGE. *Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios Contínua (Pnad): Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

⁸ IBGE. *Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios Contínua (Pnad): Educação 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. 2 ed. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_2018_2_edicao.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

na qual aponta que 44% das crianças brasileiras estudantes de escola pública não estão no nível adequado de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental¹⁰.

Também em 2016, foram divulgados os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)¹¹, que investiga os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e de aprendizagem de Matemática na Educação Básica. Eles indicaram que 33,95% das crianças nessa etapa apresentavam aprendizagem considerada insuficiente em escrita; 54,73% em leitura; e 54,4% em matemática.

A partir dos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf, em 2018¹², podemos observar que há um número significativo de jovens estudantes no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio que estão em situação de analfabetismo funcional, sendo 34% e 13% respectivamente. Além disso, na população total do Brasil, 29% das pessoas se encontram nessa situação.

No site do QEDU¹³ também podemos ver o nível de proficiência dos estudantes. A escala é dividida em quatro: avançado, proficiente, básico e insuficiente. Os dois primeiros são os que tiveram aprendizado adequado. Se considerarmos o aprendizado de língua portuguesa, na cidade de Belo Horizonte/MG, no ano de 2019, de acordo com essa fonte, que se baseia no Censo Escolar, podemos verificar que: no 5º ano do Ensino Fundamental, 36% dos estudantes estavam nos níveis básico e insuficiente; no 9º ano do Ensino Fundamental, 41% estavam no nível básico e 17% no nível insuficiente, totalizando 58% dos estudantes com aprendizado inadequado; e no 3º ano do ensino fundamental esse número é de 58%, sendo 29% dos alunos no nível básico e 29% no nível insuficiente.

Apesar do avanço, as taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional continuam preocupantes e as consequências disso para os sujeitos são cruéis. Em uma sociedade

¹⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/08/todos-pela-educacao-destaques-ideb-e-saeb-2023.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

¹¹ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2022.

¹² AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO: Inaf Brasil 2018: Resultados preliminares - relatório técnico, 2019, 22p. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

¹³ PORTAL QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/3106200-belo-horizonte>. Acesso em 07 jul. 2022.

grafocêntrica¹⁴ como a que vivemos, as pessoas nessa situação ficam à margem, são rotuladas, desclassificadas, excluídas socialmente e, muitas vezes, impedidas de ter um emprego digno e qualidade de vida.

Diante disso, questionamos: quais os fatores que dificultam o processo de aprendizado dos sujeitos, especialmente aqueles que chegam à adolescência sem estarem alfabetizados? Além dos impasses pedagógicos, há algo além, por exemplo, subjetivo, nesses impasses? O que podemos aprender com o singular do sujeito nesse processo?

Lajonquière (2013) reflete sobre as contribuições de Piaget e de alguns conceitos da psicanálise acerca do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência. Segundo o autor, o pensamento é resultado do entrelaçamento entre inteligência (conhecimento) e desejo (saber).

Ele afirma que o sujeito, ao se deparar com objetos e conhecimentos já construídos anteriormente, precisa (re)construí-los: reflete sobre as ações que realizou, o motivo do erro ou do acerto em cada situação e consolida esses esquemas para que possam ser usados em outras oportunidades. E, na medida em que ele vai (re)construindo esse conhecimento socialmente compartilhado, também cria outros, novos, que estão fundamentados em fragmentos de objetos já construídos por outras pessoas (Lajonquière, 2013). Da mesma forma, o sujeito vai avançando no seu próprio conhecimento ao recombinar os já (re)construídos, num processo de (re)invenção e (re)descoberta que proporciona uma progressão dos esquemas cognitivos.

Porém, além desse processo cognitivo, o autor ressalta que é essencial considerar a singularidade do sujeito, uma vez que este não é apenas um organismo, mas também um ser desejante.

Os erros podem ser construtivos quando apontam o caminho que o sujeito está seguindo para formar seu conhecimento, dando ao professor a oportunidade de compreender as suposições do indivíduo e, conseqüentemente, os meios para sua superação, afirma Lajonquière (2013). Por outro lado, explica o autor, a persistência no erro pode não ser apenas uma limitação cognitiva, pode também ser uma inibição da ordem subjetiva.

Ele ressalta que a (re)construção dos conhecimentos e o raciocínio utilizado não são apenas as gerais do sujeito epistêmico, todavia são atravessados por essa singularidade do ser que, devido aos paradoxos do desejo, podem inibir a equilibração

¹⁴ Ou seja, que está centrada na língua escrita.

majorante¹⁵, pois é capaz de determinar legalidades que impedem a construção de novas lógicas, novas possibilidades de aprendizagens.

Lanjonquière (2013)⁰ defende que é importante considerar o sujeito no processo de aprendizagem – tanto como sujeito epistêmico, quanto como sujeito desejante. Piaget mostrou a importância da interação e dos conflitos cognitivos para que haja um processo equilibratório progressivo, no qual o sujeito reflete e constrói novas formas de sobrepujar os desafios. Já a teoria psicanalítica expõe a importância da Castração, a qual estabelece a necessidade do sujeito de se haver, em alguma medida, com a falta, elemento crucial para que o sujeito se movimente enquanto desejante; esclarece sobre as investigações sexuais, que origina a atividade intelectual; também sobre o destino das pulsões – sublimação, compulsão neurótica a pensar e inibição, esta última capaz de bloquear o pensamento, fomentando a constituição de um sintoma.

Esse sintoma, que se apresenta como impasse na aprendizagem, diz respeito ao saber ensinado na escola, de conhecimentos e conceitos culturais, que é diferente do saber na perspectiva da psicanálise. Falaremos disso no próximo tópico.

3. O SABER NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

No dicionário online (dicio.com.br) podemos encontrar inúmeras definições para saber, tais como ter conhecimento e compreender conceitos de um determinado assunto ou estar informado sobre algo. Entretanto, Diniz (2006) nos esclarece que o saber para a psicanálise é diferente desse saber/conhecimento de caracterização comum, que geralmente é considerado nas instituições escolares.

A autora expõe que, para a psicanálise, há um saber inconsciente, desenvolvido individualmente por cada sujeito. Esse saber único e particular constitui e norteia cada um, suas escolhas e ações. Porém, como é inconsciente, o sujeito não sabe que tem aquele saber.

O saber, então, além de ser marcado pelo conhecimento escolar e sociocultural, ou seja, de aspectos objetivos, também perpassa pelo saber inconsciente, ou, em outros termos, é marcado também por aspectos subjetivos (Diniz, 2006).

¹⁵ Conceito piagetiano que sintetiza o processo de apreender as características do objeto e adaptar-se ao apreendido, de modo a reorganizar as estruturas do conhecimento.

Ela relembra que Freud (1901/1905) esclareceu a importância das investigações sexuais do Complexo de Édipo para que o desejo de saber e a atividade intelectual da criança surgisse.

Lajonquière (2013) explica que, em um primeiro momento, o bebê está em uma posição de objeto de desejo materno, pois encarna a fantasia de que é aquilo que falta à mãe, ou seja, de que é o falo imaginário que completa a mãe castrada. Em seguida, decorre os Complexos de Édipo e de Castração, a partir da descoberta da diferença sexual anatômica. Esse momento está repleto de investigações sexuais, as quais fomentam a atividade intelectual: o questionamento sobre a diferença sexual do homem e da mulher, a indagação sobre o desejo da mãe quando percebe que não a torna completa, a busca pelo objeto perdido na castração, entre outros (Kupfer, 2000).

De acordo com Diniz (2006), cada um responde a essas perguntas criando respostas únicas, inventando fantasias, mitos e lendas para explicar sua origem e sua relação com o desejo do Outro materno. Por não ser uma verdade absoluta, mas uma ficção para tamponar a falta de respostas a estas questões, o saber é sempre parcial.

Nessa perspectiva, de acordo com Diniz (2006), essas teorias sexuais infantis

(...) tendem a ser abandonadas: algumas serão esquecidas, outras recalçadas e fixadas no inconsciente, constituindo assim o saber inconsciente, particular do sujeito e que determinará as modalidades permitidas ou proibidas de sua vida erótica. Dessa forma, constata-se que sexualidade e saber estão originalmente intimamente ligados para o sujeito (p. 2).

Santiago (2005) explica que, apesar das hipóteses criadas, não há teorias que poderão responder a esse enigma, pois a criança não almeja saber uma informação teórica, já que no inconsciente não existe representação capaz de dizer o que é ser homem ou mulher.

A respeito disso, Diniz (2006) evidencia que, com a curiosidade sobre sua própria origem, há uma “sede de saber”:

Essa sede de saber é ressaltada pelo adulto, quando este produz uma resposta de tipo científico à pergunta sobre a origem, na qual ele próprio não está implicado. Se ao contrário, ele tenta se implicar, surge seu próprio embaraço diante da impossibilidade dele dar conta de seu ser sexuado, produzindo uma resposta que se exprime, por exemplo, pelo mito da cegueira. Produz-se aí uma falta em lugar de uma resposta que ofereceria ao sujeito o acesso ao saber sobre sua origem, o que nos leva a pensar na impossibilidade de se produzir um saber total, que dê conta de tudo. As respostas para as nossas perguntas serão sempre parciais, pois haverá sempre um ponto onde não encontraremos respostas. Para

a criança, que ainda não dispõe de recurso quando se vê confrontada como sujeito ao enigma, ainda resta a ilusão de que pela via do saber seria possível preencher essa falta (p. 4).

Santiago (2005) esclarece, fundamentada nos estudos de Freud (1901/1905), que, devido à forte ligação com essa energia sexual, a atividade intelectual pode encontrar alguns destinos: a sublimação, em que há o recalçamento do sexual, deixando a pulsão livre para outros caminhos intelectuais; a inibição do pensamento, na qual a pulsão é bloqueada e a atividade intelectual fica restrita, pois a pulsão do saber é recalçada junto com a pulsão sexual; e a compulsão neurótica a pensar em que há uma resistência do pensamento intelectual contra o recalque, e, por consequência, ele volta ao inconsciente bastante sexualizado. Por esse motivo, as investigações intelectuais continuam sendo semelhantes às investigações sexuais da criança, já que ela nunca sente que encontrou soluções para os questionamentos feitos.

Conforme Diniz (2006) expõe, a falta de respostas para essas perguntas fomenta a investigação no social e no cultural. “O que nós fazemos, então desde a infância é tentar construir um saber que tampona esse furo que é estrutural.” (Diniz, 2006, p. 4). Entretanto, não há como tamponar esse furo, havendo sempre uma falta, um resto, que poderá mover o sujeito.

Diante desses esclarecimentos, Diniz (2006) explica que a psicanálise buscará compreender a relação do sujeito com o saber (no aspecto objetivo e subjetivo) a partir das formações do inconsciente - os sonhos, chistes, atos falhos e sintoma.

Lacadée (2022) acrescenta à discussão ao partir da perspectiva de Lacan de que o sujeito do inconsciente é estruturado como uma linguagem. E especialmente o ponto de a linguagem comportar um vazio, na medida em que uma palavra (um significante), sozinha, não abarca o sentido, ou seja, é preciso que ela se articule a outros significantes para constituir um significado e culminar em um saber. No entanto, segundo o autor, nessa constituição, há uma perda do valor articulado à palavra sozinha, que significa uma perda de gozo, consentida pelo sujeito, para, em troca, receber o sentido simbólico do conjunto de significantes.

Nessa perspectiva, o significante sozinho seria a base de um “pensamento solipsista”. E, na articulação da cadeia, vige um gozo que o sujeito precisa consentir em perder, o que nem sempre acontece, tendo em vista a presença de certa insegurança em se desprender, nesse caso, não se abrindo à articulação, ou seja, à dialética do Outro.

É preciso, então, fazer com que esses sujeitos que se fecham em suas posições solipsistas, refutando a língua articulada, entendam quanto, apesar da perda de gozo causada por ela, a língua, desde o instante em que se articula com a língua do Outro da significação possível, pode oferecer, de forma paradoxal, o gozo de um saber inédito (Lacadée, 2022, p. 526).

Lacadée (2022) afirma ainda que, aprisionado pela ignorância, mas sem perceber que está preso, o sujeito pensa que sabe a verdade do seu ser – e tem como base desse saber as teorias sexuais criadas na infância.

A tarefa do professor consiste, então, em tirar o sujeito dessa bolha narcísica infantil, desse “solipsismo”, para que ele se abra ao Outro, a alteridade. E, para isso, ele deve ocupar esse lugar do saber e deslocar esse desejo de saber que a falta proporcionou ao encontro do saber que o professor congrega. Assim sendo, o professor terá um saber que supostamente o ajudará a encontrar as respostas mais assertivas sobre si mesmo. O autor expõe que “para que um sujeito consinta em entrar no saber transmitido pelo Outro, em orientar-se em direção a ele, é preciso abandonar essa posição de gozo, sentir-se “dividido” e “atraído” em direção daquilo que o Outro tem para lhe transmitir” (Lacadée, 2022, p. 527).

Lacadée (2022) esclarece que, da mesma forma que o objeto *a*, isto é, a falta que faz com que o sujeito se mova em direção ao desejo, apesar de ele ser sempre inatingido, pode estimular o aluno em direção ao saber do Outro, à construção de um conhecimento e de conceitos sociais e culturais, mas também pode bloqueá-lo, uma vez que o retorno – o gozo – pode ser pouco agradável e ele escolha não se descolar de seu saber solipsista.

Assim sendo, a função do professor torna-se a de fortalecer o laço, a articulação discursiva, dando ao sujeito problemas que o façam sair do lugar em busca de respostas. O autor sugere, então, que o docente auxilie o estudante na travessia da adolescência, oferecendo-lhe o saber escolar, mas também um local onde, nesse processo doloroso de separação, possa se colocar e ser protagonista na cultura e na instituição escolar.

Trata-se, de acordo com ele, de conduzir a criança de sua posição sintomática, do lugar de impasse onde ela curto circuita sua relação com o Outro, colocando-se “fora de circuito”, para o caminho de um movimento de vida da palavra, integrando-a a um circuito mais longo no interior do qual ela possa encontrar, ou melhor, formular sua questão de impasse: “para que serve isso?”. Nesse novo *lugar*, sempre inventando dentro da particularidade de sua questão, ela encontrará o que a surpreende e também aquilo que não a deixa se surpreender, o que lhe permite mudar de posição subjetiva. Isso pressupõe

“(…) abrir espaço para o sujeito, na criança, para o aluno em formação, mas também para o sujeito educador antes de tudo inventivo do que reprodutivo; artista tanto quanto artesão” (Lacadée, 2022, p. 530-531).

4. A SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Algumas pesquisas, como a realizada por Silva (2020), consideram os aspectos singulares do sujeito na aprendizagem. A autora desenvolveu um trabalho investigando a participação da subjetividade no processo de alfabetização, a partir da escrita do nome próprio por parte de crianças que, já no início desse processo, apresentavam impasses escolares. Nesse estudo, ela constatou:

[...] não havia um impasse ou problema para ser diagnosticado sobre a dificuldade de alfabetização, mas um processo a ser (re)conhecido a partir do que os alunos tinham a dizer. Os dizeres apontaram para o desafio de os educadores compreenderem a relação existente entre a sexualidade infantil e a atividade intelectual, bem como compreenderem que a inclusão escolar é a garantia da liberdade, mais do que o direito, de todos serem diferentes, como necessidade inerente à formação de todos (Silva, 2020, p. 307-308).

Santiago e Assis (2018) também estudaram sobre o sintoma do fracasso escolar sob a ótica da psicanálise. Através da ação do psicanalista e de intervenções escolares, elas analisaram os impasses de crianças que não alcançavam bons resultados nas aprendizagens, pelo contrário, persistiam no erro. Os casos, considerados pelas escolas como enigmáticos, foram analisados e os sujeitos foram ouvidos. Assim, a aprendizagem das crianças foi considerada não apenas pelos discursos dos professores ou pela suposta precariedade econômica, educacional ou moral dos pais, mas pelo que elas próprias traziam. Diante disso, observou-se que os sintomas eram muito mais de ordem subjetiva do que pedagógica. Nos casos citados pelas autoras, percebe-se mais uma vez a importância da atenção para o que é singular de cada um, para que o sujeito, por meio da linguagem, possa reconhecer e elaborar suas angústias internas e encontrar “saídas” para os seus desconfortos, abrindo também uma brecha para “a reconciliação do sujeito com sua própria satisfação” (Santiago; Assis, 2018, p. 21).

4.1 O sintoma para a psicanálise

Maia, Medeiros e Fontes (2012) explicam, fundamentados em Freud e Lacan, o conceito de sintoma, que passou por diversas modificações ao longo dos estudos dos autores citados. Segundo eles, antes de 1900, Freud defendia que o sintoma se manifestava devido a um conflito psíquico. Isso foi pensado por que, no estudo com as históricas, esse autor constatou que algo traumático, que não era lembrado pelas pacientes, deixou marcas no psiquismo e retornavam ao corpo na forma de sintomas, como paralisias e dores.

Segundo os autores, esses traumas eram, especialmente, de origem sexual e, por causa da vergonha que despertavam nos sujeitos, devido a incompatibilidade com as normas sociais, eram removidos a excitação do objeto e da ideia, e era endereçado essa satisfação ao sintoma.

À vista disso, o tratamento analítico visava que os pacientes falassem a respeito dessas angústias, apesar da resistência encontrada para isso. A resistência e a dificuldade em recordar o trauma, segundo os autores que se baseiam em Freud, eram devido a um conflito psíquico, que recalrava a lembrança e, conseqüentemente, gerava o sintoma como forma de se defender da angústia causada pela fantasia traumática.

Já em 1900 e 1920 Freud considerava o sintoma como uma mensagem codificada, que pode ser decifrada no tratamento analítico. Os autores destacam:

Diante dos sintomas, o tratamento consiste em encontrar o sentido além do aparente *nonsense*. Quando as lembranças voltam à tona no processo de análise e um sentido pode ser atribuído, as repetições sem fim encontram sua finalidade e os sintomas cessam (Maia; Medeiros; Fontes, 2012, p. 49).

O sintoma, afirmam os autores, é a solução encontrada para o conflito entre a satisfação inconsciente das fantasias sexuais e a defesa em relação à angústia diante das fantasias incompatíveis com as normas culturais e sociais. Entretanto, Freud percebeu a resistência dos indivíduos de renunciar aos sintomas, e mesmo os que o fazem, fazem de forma parcial. À vista disso, constatou que há uma satisfação em relação aos sintomas.

Maia, Medeiros e Fontes (2012) realçam que em 1920 o conceito de sintoma muda novamente, quando o autor percebe uma pulsão de destruição que há em cada sujeito, a pulsão de morte. Ele compreende então que, a resistência da eliminação do sintoma, é devido a uma satisfação pulsional, ou seja, o sintoma satisfaz essa pulsão de morte, mesmo que aparentemente causando insatisfação ao sujeito. Nesse momento, Freud

conceitua o sintoma como essa mensagem codificada, mas também como essa satisfação pulsional, que pode definir o sucesso ou o insucesso da análise, em razão da resistência que ele impõe ao tratamento.

Já Lacan, explicam os autores, inicialmente entende o sintoma como uma mensagem endereçada ao Outro. Nessa mensagem há um significante, ligado a outros significantes, com um significado único para o sujeito, que foi recalcado, e será exposto apenas através da palavra. Entretanto, só será decifrado através de uma escuta qualificada, o que possibilitará o sujeito de buscar maneiras diferentes de lidar com ele. Nesse sentido, o sintoma diz algo sobre a verdade do indivíduo, e pode ser reinventado se isso for dito.

Maia, Medeiros e Fontes (2012) explicam que, Lacan também aborda o sintoma como uma tentativa do sujeito em obstruir a falta, o vazio do ato sexual, que nem mesmo a linguagem dá conta. E, por conta disso, há uma parte do sintoma que é incurável. Assim sendo, no sintoma, além do sofrimento, há também uma satisfação, pois é ele quem promove um alívio e redução da angústia que a falta provoca. Portanto, o sintoma também pode ser visto como gozo.

Os autores expõem que o gozo “é um modo de satisfação que leva o sujeito em direção ao seu pior: a pulsão de morte. (...) O gozo, diferentemente do prazer, não circula, não encontra satisfação a não ser voltando sempre ao mesmo lugar, repetindo” (Maia; Medeiros; Fontes, 2012, p. 55-56).

Então, eles salientam, fundamentados em Lacan, que o sintoma é a forma que o sujeito encontrou para lidar com a falta e para ser capaz de se colocar no mundo da linguagem. Portanto, o sintoma diz muito sobre a estrutura da subjetividade de um sujeito. À vista disso, o sintoma não deve ser simplesmente arrancado do indivíduo, pois faz parte de sua constituição, mas o tratamento analítico objetiva auxiliar o sujeito a lidar com seu sintoma de uma forma menos danosa.

Os autores expõem que outra forma que Lacan compreende o sintoma é como produção e invenção do sujeito. Conforme evidenciam, Lacan destacava que seria positivo o sujeito não mais estar subjugado pelo sintoma, mas conseguir utilizar-se dele. Para isso, seria necessário o sujeito enfrentar a falta, especialmente a falta no Outro.

Portanto, a análise visa que o sujeito produza, invente uma nova forma de lidar com a falta do simbólico na relação sexual, que ele saiba “saber fazer com o sintoma”.

Os impasses com a aprendizagem da leitura, escrita e/ou matemática, ou seja, com os saberes escolares fundamentais na cultura que estamos inseridos também podem ser vistos como sintoma em alguns casos.

4.2 O sintoma com o saber

Buscamos em diversas teorias, de diferentes áreas do saber (pedagogia, medicina, psiquiatria, psicologia, psicanálise etc.), conhecimentos que nos ajudam a pensar amplamente sobre o sujeito em situação de fracasso escolar. Por vezes, os impasses na aprendizagem da leitura e da escrita começam na infância e persistem até na fase da adolescência. Outras vezes, surgem nessa etapa da vida, gerando dificuldades e consequências negativas na construção de conceitos referentes aos diversos campos de conhecimento transmitidos na escola.

O que gera esses impasses escolares? Essa questão vem sendo frequentemente pesquisada, sem se chegar a uma resposta única. É comum ouvirmos respostas citando o desinteresse do aluno, o abandono da família, deficiências, patologias ou métodos pedagógicos que não são tão eficazes. Entretanto, queremos propor aqui um olhar referente ao sujeito do inconsciente, para o que pode ser da ordem do sintoma, do desejo.

Silva (2008), ao pesquisar as dificuldades de algumas crianças em escrever seus próprios nomes, percebeu que na escrita destas letras há também um significado inconsciente ancorado pela criança e, por estarem estas letras capturadas por este significado, não seria possível a estas crianças utilizá-las, o que culminava no impasse da escrita como sintoma.

Também o trabalho de Porge (1997) atestou que algumas trocas e omissões de letras, algo parecido com a dislexia¹⁶, na verdade tratava-se de um sintoma devido à recusa do sujeito pelo significante que a letra portava.

Lacadée (2022) explicita que o sintoma com o saber pode surgir quando o sujeito não se abre à articulação significativa do Outro, uma vez que ele não aceita a perda de gozo resultante da saída de sua “bolha narcísica”. Nesse caso, o sujeito fica, então, preso a um significante que congrega um gozo para ele, um significante que tem a ver com a resposta inventada por ele para os questionamentos referentes à sua origem. Não permitindo a entrada do Outro, também não se permite saber o saber escolar que o docente busca transmitir. Assim sendo, sem essa abertura, há também a formação de um sintoma na relação com o saber.

¹⁶ Porge (1997) explica que a dislexia ocorre “onde a articulação da vertente ideogramática [ou seja, tudo que está relacionado à grafia] à vertente fonogramática de nossa escrita está num certo nível bloqueada, o que confere à ideografia do escrito uma espécie de autonomia” (Porge, 1997, p. 77).

Queremos citar também Alexandre Stevens (1998), autor que aborda a relação com o saber como uma das respostas sintomáticas possíveis para lidar com o real da puberdade. Segundo ele, na adolescência, o sujeito precisa fazer e/ou refazer algumas escolhas, entre elas “a escolha de uma posição quanto ao saber, quanto às significações do mundo, como um modo de substituição desse saber sobre o mundo pelo lugar do saber que falta sobre o sexo” (Stevens, 1998, p. 87).

O autor explica que nessa escolha, há aqueles que elegem a substituição do saber sobre o sexo pelo saber escolar, mas também aqueles que desvalorizam o saber que vem do Outro da escola – os docentes. Estes últimos, segundo ele, esvaziam esse saber, pois percebem que ele não responde à questão principal, resultando num sintoma que interfere diretamente na aprendizagem do sujeito.

À vista desses esclarecimentos fornecidos pelos autores, nesta pesquisa buscamos aprender com os adolescentes atendidos no Projeto Adolescente e Saber a respeito dos seus impasses com a aprendizagem e dos sintomas que surgem com relação ao saber.

Diante dessas análises, percebemos que o sujeito em situação de fracasso escolar carrega impasses que refletem não apenas questões pedagógicas, mas também aspectos inconscientes. Cada adolescente manifesta esses desafios de maneira singular, exigindo uma escuta atenta e cuidadosa. Nesse sentido, a psicanálise oferece ferramentas valiosas para compreender a relação entre estudante e professor, especialmente por meio do conceito de transferência, que abordaremos a seguir.

5. TRANSFERÊNCIA

Além dessas contribuições, outra importante a ser destacada, referente à relação com o saber, no processo de aprendizagem é o conceito de transferência. Esta pode favorecer ou inviabilizar a aprendizagem através da relação do estudante com o professor. De acordo com Freud, a transferência se refere a

[...] reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (Freud, 1901, p. 998).

Freud (1910) afirma que a transferência não está somente na relação entre o analista e o paciente, mas em todas as relações humanas, sobretudo na que se estabelece entre professor e aluno, quando o estudante reedita e desloca os impulsos, fantasias e desejos das experiências vividas nas relações parentais para a relação com o educador. Logo, é atribuído ao professor um sentido especial.

De acordo com Freud (1914), os docentes são figuras substitutas das “ímagos” da mãe, pai ou pessoas próximas que marcaram o início da vida da criança. Assim, independentemente da relação real que foi construída com o aluno, os docentes são dotados de uma herança emocional imprevisível. Nesse sentido, sendo o lugar do professor revestido de autoridade dentro da sala de aula, a transferência se vê favorecida tendo em vista que os pais (ou pessoas que cumprem as funções materna e paterna) são as primeiras figuras de autoridade que a criança conhece. O estudante estuda as características do docente (existentes na sua imaginação e/ou na realidade) e realiza cópias e repetições de relações anteriores, deslocando-as para o contato com o docente.

Kupfer (2000) esclarece que, na transferência positiva, o educando deposita seu desejo na figura do professor, e este fica revestido de uma importância especial. E essa transferência de sentido transfere também um poder do docente sobre o aluno, passando este a ser ouvido de uma maneira especial, conforme diz a autora.

Assim sendo, quando a transferência é positiva, o paciente, assim como o estudante, atribui ao analista, assim como ao professor, uma autoridade que dá uma importante credibilidade ao que ele fala. Diante disso, “por amor a quem ensina, o aluno é capaz de aprender até as coisas de que não gosta” (Santos, 2009, p. 42).

Santos (2004) destaca que o paciente julga que o analista detém um saber que lhe falta. De modo semelhante, o estudante supõe no docente um saber que ele, estudante, não tem, mas que deseja para completar-se. Essa suposição é muito mais estrutural do que real, “[...] pois é o sujeito do inconsciente que supõe o saber sobre o seu desejo, sobre aquilo que lhe falta [...]” (Santos, 2009, p. 51). É esse desejo pela completude, pela busca de encontrar o que falta, que motiva o sujeito na busca pelo saber.

Na análise, a transferência é o vínculo afetivo que faz o sujeito depender do analista e que faz o analista ter total poder sobre o sujeito. Assim, o analista faz uso da transferência para que o paciente aceite as suas interpretações. O paciente aceita as interpretações do analista pelo fato de gostar dele. A função de sujeito-suposto-saber não se restringe ao processo analítico, ela pode ser encarnada por qualquer pessoa, seja ela analista ou não. Na escola, pode ser encarnada pelo professor ou por qualquer outra figura com autoridade. Onde houver suposição de saber,

haverá sempre transferência, ou seja, para Lacan, o sujeito-suposto-saber é o elemento que estrutura o fenômeno transferencial (Santos, 2009, p. 33-34).

Portanto, o aluno imagina que o professor sabe não apenas o conteúdo da disciplina ensinada, mas possui conhecimento também sobre o seu desejo interior, e reveste o professor de autoridade, ouvindo e considerando o que ele diz, na esperança de encontrar aquilo que almeja no inconsciente.

Acreditamos que seja possível se apropriar destas contribuições da psicanálise para o trabalho docente em sala de aula, em prol do processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, torna-se necessária a possibilidade de se manter uma escuta atenta ao sujeito, o que nem sempre é possível no cotidiano da relação escolar. Mas há espaços em que a escuta é privilegiada, a transferência é favorecida gerando maiores oportunidades de se atentar para o singular que constitui cada sujeito – referente aos conhecimentos e aos desejos inconscientes. Estes espaços podem nos ensinar sobre aprender, sobre sintoma e saber.

Nesta perspectiva, podemos citar o “Programa de Extensão da UFMG Janela da Escuta: o adolescente como especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida.” Como dissemos anteriormente, esse programa conta com profissionais de diversas áreas, que trabalham de forma interdisciplinar – estes debatem os casos acolhidos, cada um sob sua ótica profissional – e buscam agir nas demandas dos adolescentes, disponibilizando a eles um lugar de fala no qual encontram uma escuta atenta capaz de acolher, possibilitando a descoberta de saídas para suas demandas e de reconexão com seu desejo inconsciente (Grillo, 2022).

6. O PROGRAMA DE EXTENSÃO JANELA DA ESCUTA

De acordo com Grillo (2022) o público atendido pelo Programa é diverso, uma vez que se dá por meio do SUS, porém chegam, especialmente, adolescentes pardos e negros das classes populares, moradores de periferias da capital mineira e regiões metropolitanas, muitos que já viveram nas ruas e cumprem ou já cumpriram medidas socioeducativas. Ela ressalta que eles comparecem no ambulatório espontaneamente, por sugestão de conhecidos ou por encaminhamento de profissionais da saúde, da assistência social ou da educação.

A autora expõe que os motivos da chegada desses jovens são diversos: aparecem em busca do cuidado com a saúde física ou mental; devido à dificuldade da família em lidar com a nova fase (a adolescência); por causa do fracasso escolar; etc. Entretanto, observa-se, de acordo com Grillo (2022), que muitas vezes a demanda é desconhecida pelo próprio sujeito. Então, o adolescente é acolhido e ouvido para que haja um desvelamento dessas demandas e para que possa ser construído um caminho que inclua o desejo.

Segundo consta no *site* do Programa Janela da Escuta¹⁷ ao atender cada adolescente há dois objetivos principais: a “construção de um lugar de vida e dignidade para os adolescentes e suas famílias e (...) a transmissão do que aprendemos com os jovens para os profissionais das redes de saúde, educação, assistência social, sócio educação, cultura e esporte.”

Para que os objetivos sejam atingidos, o Janela da Escuta utiliza uma metodologia própria, e que o subtítulo do nome do Programa esclarece bastante: “O adolescente especialista de si”, ou seja, é ofertada a palavra a esses sujeitos para falarem de seus incômodos, de seus impasses, as soluções encontradas até então etc. Dizem sobre sua vida e, assim, nos ensina mais sobre si mesmos.

A equipe interdisciplinar, com sua pluralidade de saberes, trabalha então em torno de um ponto cego: uma falta-de-saber sempre preservada, por onde a narrativa singular de cada sujeito pode ser tecida. Verificamos que uma equipe orientada por essa metodologia registra efeitos de surpresa e de invenção, buscando estar à altura do novo na clínica e na política¹⁸.

Portanto, o lugar do profissional não é o daquele que detém o saber. Para tal, ele se recua, de modo que o saber do adolescente possa surgir. Sendo assim, o lugar do médico, nutricionista, pediatra, psicólogo, pedagogo etc., não é o da compreensão, mas o do estranhamento, de forma que assim possa intervir e o sujeito possa reinventar sua relação com o desejo inconsciente, traçando novas soluções para seus impasses.

A segunda parte do subtítulo “A tessitura de uma rede sob medida” se refere à articulação com o território. Para cada caso, é buscado uma articulação única, com as redes da educação, saúde, assistência social, cultura etc. Para isso, as discussões entre os profissionais de diferentes áreas que atendem ao sujeito são essenciais. Nesse momento, não há hierarquização de saberes, uma vez que o adolescente é quem é o especialista de

¹⁷ JANELA DA ESCUTA. Disponível em: <http://janeladaescuta.org/>. Acesso em 05 nov. 2024.

¹⁸ Ibidem.

si. Portanto, é a partir da fala dos sujeitos atendidos que a rede é constituída, ou seja, é constituída com e pelo sujeito:

Cada atendimento é singular, pois o adolescente é quem poderá forjar seu tratamento: o início, o percurso, e também o final, quando se reitera a abertura sempre pulsante do Janela da Escuta para a cidade, suas instituições e seus dispositivos formais e informais, especialmente aqueles constituídos com e pelos próprios adolescentes, imprimindo também sua marca na nossa equipe, na rede SUS, e na cidade¹⁹.

Ainda de acordo com o que consta no *site* do Programa, quando os adolescentes chegam ao Janela da Escuta, são acolhidos pela equipe. Esse acolhimento não se limita ao primeiro dia e todos os profissionais discutem e investigam juntos as demandas dos sujeitos. De acordo com essas demandas, eles são atendidos pelos profissionais considerados mais necessários em cada caso. Durante os atendimentos (que podem ser entrevistas, conversações, intervenções pedagógicas e participações em atividades artísticas), a discussão de caso é contínua, e, juntos, vão intervindo e proporcionando ao sujeito a oportunidade de refletir e criar estratégias para lidar com seus impasses.

O Programa é constituído por quatro Projetos de Extensão: o “Arte na Espera”, o qual oportuniza aos atendidos se expressarem por meio da arte em diversas linguagens, como artes visuais, fotografia, literatura, teatro etc.; o “Arte Palavra”, que atende jovens que vivem com o vírus do HIV, aos quais, além dos atendimentos de saúde, é também oferecido um espaço no qual, por meio da arte, estes sujeitos possam falar sobre si, sobre as adolescências e sobre a vida; o “Janela da Escuta: O adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida”, em que os adolescentes são acolhidos e atendidos (por médicos, psicólogos, nutricionistas, artistas e outros de forma interdisciplinar por um equipe constituída de médicos, psicólogos, nutricionistas, artistas e outros, a partir da orientação da psicanálise lacaniana, de forma que, juntos, podem ir “tecendo” uma rede singular para cada um (que pode ser constituída pelas redes de saúde, pelas políticas públicas, por sujeitos que podem ser um ponto de apoio para o adolescente, etc.); e o “Adolescente e Saber”, que é o foco desta pesquisa e, portanto, será abordado de modo mais detalhado.

¹⁹ Ibidem.

6.1 Diferentes discursos sobre os impasses com a aprendizagem

Antes de darmos prosseguimento, consideramos importante compreender os inúmeros discursos a respeito do sujeito com impasses na aprendizagem. Silva (2022) afirma que diversas áreas como a pedagogia, psiquiatria, neurologia, psicologia, psicanálise, entre outras, tentam desvendar a persistência dos impasses escolares. Todas elas, com suas especificidades e visões a respeito do sintoma, contribuem na discussão sobre o tema. Em seu texto, a autora aborda os diferentes discursos que interferem diretamente nas intervenções pedagógicas realizadas pelos docentes nas escolas e na criação de políticas educacionais. Entretanto, ela realça que o processo de aprendizagem é único e singular e que o sujeito também precisa dizer sobre si mesmo e não apenas ficar refém do discurso do outro.

Conforme apresenta, um dos discursos sobre o sujeito que não aprende é o discurso médico, da área clínica, fundamentado especialmente pelo Manual de Psiquiatria Infantil, pela Classificação Internacional de Doenças-CID e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM (agora em sua 5ª versão). Estes “visam à construção de critérios para o estabelecimento de índices e padrões diagnósticos, os quais tendem a destacar as doenças como principais causas da dificuldade de aprendizagem” (Silva, 2022, p. 578).

Ao analisar cada uma dessas referências, a autora evidencia que houve muitas mudanças quanto às suposições do que causa o fracasso escolar de um sujeito e na forma de nomeá-las. Atualmente, apesar de verificarem a possibilidade de questões de ordem qualitativa, como uma recusa do sujeito frente ao saber transmitido na escola ou ao modelo de educação, há uma prevalência em atribuir ao corpo, ao nível socioeconômico, ao ambiente ou à família algo que explicaria o impasse na aprendizagem.

A autora também destaca a importância do diálogo entre o saber do campo clínico e o saber do campo educacional, uma vez que são encontrados alguns equívocos tanto nas referências citadas por alguns estudos, quanto na maneira de enxergar os impasses, como na classificação de alguns “transtornos de aprendizagem”, ou seja, parte das dificuldades abordadas no campo clínico são descritas, nas pesquisas do campo pedagógico, como integrantes do processo de aprendizagem. No que se refere ao processo de aquisição da leitura e escrita, não raro se verifica a escrita ser tratada como apenas uma transcrição da linguagem e, por isso, considerar-se a motricidade um aspecto indispensável para a esta aprendizagem.

A respeito desse diálogo entre as áreas, a autora salienta:

Enquanto os professores encaminham alunos para diagnóstico médico na esperança de que sejam orientados sobre como agir, os médicos buscam eliminar as causas pedagógicas, sociais e culturais para tratar as orgânicas. Infelizmente, apesar do alerta dos manuais sobre a importância dos relatórios pedagógicos na definição de um diagnóstico clínico de dificuldade de aprendizagem, na prática, isso raramente acontece. (...) o relatório pedagógico pouco contribui para a elaboração do diagnóstico médico e este, em quase nada esclarece as dificuldades e possibilidades de uma intervenção com o aluno em situação de fracasso escolar. Dessa maneira, persiste a dúvida dos professores quanto à causa da não aprendizagem de alguns alunos (Silva, 2022, p. 589).

Silva (2022) também disserta sobre as pesquisas do campo educacional a respeito das diferenças dos sujeitos, em um contexto histórico brasileiro, na qual afirma que alguns psiquiatras começaram a educar crianças com atrasos cognitivos a partir do momento em que tentaram a reinserção social destes, os quais se encontravam junto aos loucos, em hospitais psiquiátricos. A partir daí foram desenvolvendo meios de tentar ensinar essas crianças, em alguns casos, em escolas ou classes especiais.

Em torno de 1970, explica a autora, foi observado uma necessidade de intervenções pedagógicas diferenciadas para os sujeitos diferentes, ou seja, aqueles que nos testes de mensuração da inteligência não conseguiam alcançar os níveis adequados para sua idade. Antes, a perspectiva era o atendimento especializado apenas estes, os “estudantes com deficiência”, ou seja, ainda estavam presos ao discurso médico para que pudessem ter uma intervenção pedagógica diferenciada, que era centrada no “treinamento de habilidades deficitárias”. Aqueles que apresentavam impasses com a aprendizagem, sem um laudo médico, ficavam excluídos, à margem do processo educacional.

Outras pesquisas a respeito do processo de aprendizagem surgiram, em especial a de Ferreira (1985) que, segundo Silva (2022), provocou “uma virada de chave” ao propor uma mudança na forma de perceber o erro e as dificuldades de aprendizagem, incluindo-os como parte do processo, bem como “pistas” para se compreender o que o estudante já sabe a respeito do sistema de escrita alfabética e quais as intervenções necessárias a partir disso. Silva (2022) afirma que esses alunos “(...) passaram a ter a oportunidade de que algumas de suas dificuldades, ou diferenças na aprendizagem, fossem avaliadas como inerentes ao processo de alfabetização” (p. 595) e não mais serem apenas classificados e diagnosticados devido aos erros cometidos.

Nesse sentido, algumas políticas públicas foram criadas, em especial na capital mineira, como a Escola Plural²⁰, na rede municipal de educação, em 1994, que visava garantir o direito de todos ao acesso e permanência à instituição escolar e a uma educação de qualidade (Silva, 2022). A autora ressalta que, apesar disso, o fracasso escolar persistia e muitos alunos eram encaminhados para avaliações devido aos impasses com a aprendizagem. Assim sendo, houve muitas discussões com diversos profissionais que atuavam diretamente no atendimento a esses sujeitos no Fórum de Atenção à Criança e Adolescente (criado pela Rede Municipal de Belo Horizonte), o que possibilitou a criação de inúmeras políticas públicas para compreender e entender quais as melhores abordagens com o estudante com impasses na aprendizagem.

De acordo com Silva (2022), baseado nos estudos de Patto (1990), as relações de poder e de classe social interferiam diretamente, tanto na avaliação dos estudantes – para separar os que aprendiam dos que não aprendiam – quanto na forma de intervir por parte dos professores. E como resultado, surgiram teorias a respeito do déficit cultural²¹.

Outro estudo importante citado pela autora é o de Gomes (1995), que defendia haver um ideal de aluno “bom” e que o “modelo de aprendizagem e comportamento que a escola esperava é que definia a prática do professor, a inserção dos alunos nas atividades em sala de aula e suas possibilidades de aprendizagem” (Silva, 2022, p. 599). Os profissionais das escolas acreditavam ainda que se o aluno não aprendia isso se devia ao fato de ele não se esforçar o suficiente para isso, o que foi refutado na pesquisa de Griffó e Soares (1996), que mostrou o interesse dos alunos em situação de fracasso escolar em aprender, embora faltasse certo entusiasmo e a atração pelo cotidiano escolar.

Tanto o campo da saúde quanto o campo da educação acumulam inúmeras pesquisas com foco na busca por explicar as dificuldades com a aprendizagem e por indicar a melhor forma de lidar e inserir esses estudantes na sociedade, o que contribuiu para compreendermos hoje um pouco mais sobre o fracasso escolar, embora ainda seja

²⁰ Segundo Silva (2020), a Escola Plural visava trabalhar com a pluralidade de vivências e experiências dos alunos. Para isso, os tempos escolares eram organizados em ciclos, se afastando da ideia de seriação do ensino fundamental, além de serem utilizados diferentes tipos de avaliações: as diagnósticas, as formativas e as processuais, considerando assim os múltiplos aspectos que fazem parte da formação do indivíduo. Assim sendo, a autora explica que havia uma maior possibilidade de que as práticas educativas fizessem sentido para os alunos.

²¹ De acordo com Patto (1990), essas teorias, que carregavam um grande preconceito social, racial e cultural, afirmavam que as crianças das classes “baixas”, devido a uma “carência cultural” do ambiente em que viviam, não conseguiam se desenvolver e se apropriar dos conteúdos escolares da mesma forma que as crianças das classes “altas”. A autora explica que, essa ideia patologizava, uma vez que estava ligada a tese de deficiência.

necessário criar intervenções que permitam a muitos estudantes avançarem na aprendizagem.

A partir de suas pesquisas, Silva (2022) propõe que escutemos o próprio estudante sobre seu impasse com a aprendizagem. Somente ouvindo-o poderemos compreender sobre sua singularidade no processo de aprendizagem, especialmente da aquisição da leitura, escrita e matemática. Alguns alunos ouvidos por ela comprovaram que a medicação e o laudo médico eram apenas uma forma de conter a angústia do adulto (pais, professores) e não deles próprios.

Ela ressalta, então, a importância de se construir intervenções dialogando com o sujeito e com as áreas do saber envolvidas. É a partir do dizer do estudante que poderemos compreender se o impasse está ancorado em uma dificuldade com o conteúdo escolar ou em algum sintoma com o saber.

(...) não há como separarmos o sujeito do inconsciente, do sujeito epistêmico, quando o sintoma está ancorado nos significantes escolares. Por meio do dizer da adolescente, é possível que as nomeações do outro sobre sua incapacidade de aprender ceda espaço para o que ela mesma sabe e o que precisa, ou não, saber. (...) significa a premissa do trabalho realizado pelos profissionais do Janela da Escuta sobre o adolescente ser especialista de si mesmo: cada um de nós é especialista de diferentes áreas de conhecimento, porém sobre cada adolescente, nada sabemos. O saber de cada um será fundamental para construirmos o caso no qual iremos intervir. (Silva, 2022, p. 606-607).

À vista disso, consideramos fundamental o diálogo entre os profissionais das diferentes áreas, que acolham e articulem as intervenções, a partir do que o jovem traz da escuta do que o sujeito tem a dizer sobre seus impasses e saberes. Isso é fundamental no trabalho do Projeto Adolescente e Saber, o qual detalharemos a seguir.

6.2 Projeto Adolescente e Saber

O Projeto Adolescente e Saber visa realizar intervenções pedagógicas com os sujeitos que chegam até o Programa Janela da Escuta apresentando, entre outras queixas, impasses escolares, no âmbito comportamental ou na aprendizagem. Os adolescentes atendidos no Projeto são aqueles que, após serem acolhidos e ouvidos, demonstram uma demanda pedagógica e/ou um desejo por avançar no conhecimento escolar. Estes são então convidados para os atendimentos com os professores que atuam no local.

Muitos desses jovens atendidos já estão evadidos da escola, ou mantêm laço enfraquecido com este espaço e/ou estão em situação de fracasso escolar. A partir disso, considerando os saberes do sujeito, é realizado um trabalho de buscar despertar novamente o desejo de aprender e de encontrar respostas para suas questões a respeito do saber (Grillo, 2022).

Segundo Gomes, Lima e Nobre (2022), os maiores impasses presentes nos espaços escolares referem-se às dificuldades de aprendizagem e aos problemas comportamentais. Eles afirmam que a primeira pode ser causada por diversos fatores, como biológicos, sociais, pedagógicos, culturais, econômicos ou psíquicos, os quais podem ou não estar interrelacionados.

Apesar de ser passível de identificar, em alguns casos, nas causas da dificuldade de aprendizagem, existe sempre uma dimensão inexplicável na formação de um impasse escolar. Nesse sentido, auxiliar o adolescente a encontrar uma via de acesso ao saber é mais importante do que diagnosticar ou identificar as causas de um problema escolar. Na origem de todo processo de aprendizagem está o desejo de aprender. Educar é despertar, em cada sujeito, o desejo de aprender. A rigor, é estimulá-lo de modo a manter acesa a chama desse interesse que tem suas raízes na curiosidade infantil acerca do corpo, da sexualidade (Gomes; Lima; Nobre, 2022, p. 539-540).

Já no âmbito comportamental, os autores esclarecem a importância de ouvir os adolescentes, uma vez que aquilo que é silenciado, não falado, encontra outras formas de se manifestar, por exemplo, através do corpo, da violência. Portanto, o espaço educativo precisa ser um lugar de vida, que não apenas ensine os conteúdos, mas que acolha e escute os sujeitos, ao quais, quando silenciado, podem ter o processo escolar prejudicado.

Albuquerque, Santiago e Grillo (2022) ressaltam que esse espaço de escuta pode oportunizar uma nova nomeação (na escola e para o próprio sujeito) daquilo que já foi dado como deficiência, fracasso, delinquência ou desvio. “A partir de sua singularidade, o adolescente pode ser visto e pode se orientar a partir de uma nova fala, uma nova tomada de posição na língua” (Albuquerque; Santiago; Grillo, 2022, p. 561).

No Programa Janela da Escuta, muitas vezes os adolescentes são levados por seus familiares, o que demonstra preocupação com as questões apresentadas por estes sujeitos – no âmbito do comportamento, da saúde (mental e física) e/ou da aprendizagem. Lá, eles são atendidos pela metodologia do “acolhimento vivo” e é construído o caso clínico (Ayres, 2022). Nas discussões de caso, surgem demandas dirigidas aos profissionais de educação que passam a atender esses adolescentes. Segundo Ayres (2022), nos primeiros

encontros, o adolescente é ouvido sobre seus impasses escolares e são realizadas algumas atividades para testar as habilidades do sujeito (por exemplo, se a dificuldade for de leitura e de escrita, ele escreve e lê para que seja observado o que já sabe e o que ainda falta saber).

De acordo com a autora, durante o período de atendimento, ocorrem discussões de caso com os profissionais de outras áreas do saber, para que, cada um sob sua ótica profissional, possa dizer de suas impressões e, caso seja necessário, outras áreas podem ser envolvidas no acompanhamento do adolescente. Ela esclarece que esse diálogo é importante para que possam refletir sobre as tentativas de tratamento anteriores e construir novas, juntamente com o adolescente. Além disso, o trabalho com o território (redes de saúde e educação), e com os familiares e representantes legais, oportuniza a integralidade da atenção ao sujeito (Ayres, 2022).

Faz-se necessário unir esforços para que a realidade do adolescente, indivíduo/aluno/paciente, seja compreendida e ele tenha uma construção individual do processo de aprendizagem, conforme o seu modo de ser, da sua leitura de vida, dos seus estímulos, das suas elaborações internas, da sua afetividade e, principalmente, de suas capacidades (Ayres, 2022, p. 575).

Entretanto, a autora explica que muitas vezes são enviados relatórios feitos pelas escolas, mas que eles comunicam pouco sobre o jovem, uma vez que raramente dizem as potencialidades, os interesses, as dificuldades da escola e relação ao ensino etc. Portanto, torna-se ainda mais necessário a escuta, que “dá início às investigações e sinaliza os pontos referentes a sua organização psíquica, sua relação com a aprendizagem e suas questões de saúde em geral” (Ayres, 2022, p. 569).

Além da escuta, ela ressalta que todas as intervenções feitas no Projeto Adolescente e Saber partem da fala e do saber do adolescente, pois há uma aposta de que ele seja especialista de si mesmo. Ou seja, há uma valorização e retificação dessa fala, que pode ser observada pelo próprio sujeito, fazendo com que ele se sinta mais disposto e à vontade para falar sobre o que o aflige.

Portanto, no Projeto, é dado ao sujeito um espaço de escuta, para que ele tenha a autonomia e a oportunidade de reconfigurar seu sintoma e de produzir soluções para seus impasses. Por esse motivo é que os professores do Adolescente e Saber saem da posição de quem sabe de tudo para aprender com o que o adolescente traz.

Silva (2022) esclarece, fundamentada em Piaget, Ferreiro e Teberosky, que a aprendizagem de leitura e escrita é um processo cognitivo, uma construção conceitual que

cada sujeito deve fazer ativamente. Cada um faz essa construção de forma única, considerando sua experiência, a relação com o mundo letrado, as hipóteses elaboradas, a subjetividade. Porém, segundo ela, a maioria das tentativas de explicação do fracasso escolar excluem a dimensão do sujeito, ou seja, o processo único de cada aluno na aprendizagem de leitura e escrita. Portanto, defende que “Será no dizer de crianças e adolescentes com impasses escolares que tanto os profissionais da clínica quanto da educação poderão aprender sobre as singularidades do processo de aprendizagem de cada sujeito” (Silva, 2022, p. 603).

A perspectiva psicanalítica considera que no relato dos alunos sobre suas dificuldades para apreender há algo da subjetividade do aprendiz, apresentando-se como sintoma de fracasso escolar. Com isso, espera-se que a dificuldade de aprendizagem, ao invés de ser interpretada como doença a ser tratada e curada, seja desvelada pelo dizer do aluno (Silva, 2022, p. 579).

Portanto, no Programa Janela da Escuta, assim como no Projeto Adolescente e Saber, as intervenções são realizadas a partir do que o adolescente traz a respeito dos seus impasses. No Projeto, é o sujeito quem vai mostrar sua singularidade no processo de aprendizagem, seus interesses, a forma como aprende, as dúvidas, as hipóteses, o que deseja (ou não) compreender, e, principalmente, quando há algo subjetivo ancorado, o adolescente, através da sua fala, poderá renomear, ressignificar e encontrar suas próprias saídas para seus impasses.

Considerando o público atendido no projeto, faz-se necessário, nesse momento, definir a perspectiva a partir da qual compreendemos a adolescência.

7. A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA A PSICANÁLISE

A adolescência é a fase que compreende o período entre a infância e a idade adulta. É o momento em que podemos observar muitas transformações biológicas, a partir da chegada da puberdade, como as alterações hormonais, crescimento dos pelos pubianos, aparecimento de acne, a mudança na voz e ereções, no caso dos meninos e, no caso das meninas, a menstruação e o crescimento dos seios.

Cronologicamente, a adolescência tem algumas definições diferentes para alguns órgãos: de acordo com a OIT (Organização Internacional do Trabalho), a adolescência abarca os sujeitos de 15 a 19 anos, e a juventude, sujeitos de 20 a 24 anos (Martins, 2000); já a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1975) classifica de forma diferente, uma vez

que estabelece a fase da adolescência de 10 a 19 anos. Outro critério etário, que foi estabelecido no Brasil pela Lei 8.069 de 1990, é o presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a define na faixa entre 12 e 18 anos incompletos.

Entretanto, os sujeitos adolescentes furam a lógica apenas cronológica, desenvolvimentista ou biológica, que acabam por ser insuficientes para definir esse momento da vida, que também precisa ser considerado em relação ao momento histórico, à cultura e às mudanças psicosssexuais.

Stevens (1998) diferencia a adolescência da puberdade. Conforme o autor, a adolescência não é apenas um momento de crise, mas é o momento de encontrar uma resposta para o impossível e inominável real que a puberdade traz. Falaremos disso mais adiante.

7.1 Sexualidade infantil e puberdade a partir de Freud

Segundo Freud (1901/1905), a puberdade provoca diversas alterações na vida infantil, especialmente na sexualidade. Aponta a participação das pulsões na infância, destacando que, neste tempo, estas não estão dirigidas a outras pessoas, e sim ao próprio corpo e, nesse sentido, são autoeróticas. Ou seja, têm como meta sexual apenas a sensação de prazer buscada a partir de diversas zonas erógenas - como os lábios, ao sugar o leite materno, ou a zona anal, ao defecar (Freud, 1901/1905).

Na puberdade, de acordo com o autor, há o desenvolvimento dos órgãos genitais externos e internos, que, após serem estimulados, estarão preparados para o ato sexual. Segundo ele, esses estímulos causam a excitação sexual que leva a uma modificação física (ereção do pênis e umedecimento da vagina) e a uma tensão psíquica.

Assim sendo, podemos dizer que há um “prazer preliminar” que se dá com a estimulação das zonas erógenas, despertando uma tensão acompanhada do prazer que gera a energia motora para que aconteça o ato sexual (Freud, 1901/1905). De acordo com o autor, este prazer já era produzido na infância, porém em escala menor e sem o objetivo de dar continuidade ao processo sexual. Na puberdade, há um novo prazer, chamado por Freud de prazer final, que ocorre quando são emitidas as substâncias sexuais. Ele evidencia que, nesse último prazer, não há tensão, mas um total prazer de satisfação.

Portanto, o autor expõe que nessa etapa da vida surge uma nova função para as zonas erógenas: promover o prazer da satisfação para o sujeito. Assim sendo, todas essas

zonas trabalham em prol das genitais. Freud (1901/1905) argumenta, por exemplo, que os olhos, ao encontrarem a beleza no outro,

[...] por um lado, já é ligada ao prazer; por outro lado, tem por consequência um incremento da excitação sexual, ou sua produção, onde ela falta. Havendo também a excitação de outra zona erógena, da mão que toca, por exemplo, o efeito é o mesmo: por um lado, sensação de prazer que logo é reforçada pelo prazer oriundo das modificações preparatórias [dos genitais]; por outro lado, aumento da tensão sexual, que logo passa a nítido desprazer quando não lhe é permitido gerar mais prazer (Freud, 1901/1905, p. 125).

Freud (1901/1905) também relaciona diretamente os acontecimentos acerca da pulsão sexual na infância com a vida sexual na puberdade ou quando adulto. Ele esclarece, por exemplo, que se na infância a zona erógena ou a pulsão sexual favoreceram um prazer acima do normal, pode haver, mais tarde, certa uma permanência nos atos preparatórios do processo sexual, ou seja, o prazer preliminar passa a ser a meta sexual do sujeito.

O autor argumenta que a excitação sexual não ocorre a partir da estimulação das partes genitais apenas, mas de todos os órgãos do corpo, e pode ser uma estimulação exterior, interior ou psíquica. Assim sendo, ele distingue a energia libidinal de outra energia psíquica, a qual chama de libido do Eu ou libido narcísica, onde há o reservatório de energia para ser enviada aos objetos e para onde também retorna. Afirma também que quando a libido do Eu encontra um objeto, tornando-se libido objetal, podemos observar os fenômenos psicosssexuais de um indivíduo – a libido do Eu pode “concentrar-se em objetos, fixar-se neles, ou então abandonar esses objetos, passar deles para outros e, a partir dessas posições, guiar a atividade sexual do indivíduo, a qual leva à satisfação, isto é, à extinção parcial e temporária da libido” (Freud, 1901/1905, p. 136).

Segundo o autor, a vida sexual precisa da harmonia da corrente terna e da sensual. Ele destaca que a escolha do objeto sexual se dá primeiramente na infância, entre dois e cinco anos, até a período de latência²² – momento em que a energia sexual é destinada, em grande parte, a outros fins não sexuais, apontando como exemplo as atividades culturais. E ainda que, na puberdade, há uma reedição do Complexo de Édipo da infância, caracterizando o segundo momento de escolha do objeto e que define a configuração da vida sexual do indivíduo. Ele apresenta:

²² Santiago (2005) explica o que Freud denomina como período de latência: por volta dos seis anos de idade até a puberdade a sexualidade é recalcada, para, no período genital, voltar a consciência.

Enquanto os processos da puberdade estabelecem o primado das zonas genitais e, no homem, a preponderância do pênis erétil indica imperiosamente a nova meta sexual - a penetração num orifício corporal que excita a zona genital -, efetua-se, do lado psíquico, a descoberta do objeto, que já era preparada desde a primeira infância. Quando a primeiríssima satisfação sexual ainda é vinculada à ingestão de alimento, o instinto sexual tem um objeto fora do próprio corpo, no seio da mãe. Ele o perde somente depois, talvez justamente na época em que se torna possível, para a criança, formar uma ideia total da pessoa a quem pertence o órgão que lhe traz satisfação. Então o instinto sexual se torna, por via de regra, autoerótico, e somente após a superação do período de latência é restabelecida a relação original. Não é sem boas razões que a criança a mamar no seio da mãe se tornou o modelo de toda relação amorosa. A descoberta do objeto é, na verdade, uma redescoberta (Freud, 1901/1905, p. 142-143).

Freud (1901/1905) defende que a atividade sexual de sugar o leite para se alimentar torna-se um elemento relevante para os próximos vínculos sexuais, uma vez que resta algo dessa atividade inicial que auxilia na escolha do objeto, futuramente, na busca por recuperar a satisfação sentida anteriormente e que foi perdida. No período de latência, os adultos que auxiliam no cuidado passam a ser amados pela criança, e assim segue, uma vez que a relação com os outros refere-se à relação com aquela que o amamentou.

Ele afirma que, apesar do(a) genitor(a) considerar assexuais as suas atitudes, o cuidado com que se trata a criança (carícias, beijos, acalento etc.) significa uma fonte de excitação sexual e de satisfação das zonas erógenas do bebê. Entretanto, essas experiências são fundamentais para a vida psíquica do indivíduo, uma vez que também o ensina a amar. Portanto, Freud (1901/1905) esclarece que esses carinhos cumprem a função de guiar a escolha objetal na puberdade.

Ele expõe que a criança não escolhe as pessoas que ama na infância porque há a barreira do incesto, proibindo-a de se relacionar sexualmente com membros de sua família. Portanto, essa lei opera de forma a afrouxar os laços com a família, especialmente na puberdade, quando se começa a escolher outros objetos sexuais. Nesse período, há um desvinculamento dos pais para que o indivíduo se abra e ingresse na comunidade social (Freud, 1901/1905).

À vista disso, o autor afirma que a escolha do objeto, ou seja, a referência ao sexo e ao Outro sexo, além da escolha de um Outro idealizado, é elaborada na imaginação, que em grande parte é inconsciente, e referem-se às fantasias sexuais da infância, especialmente do momento em que a criança realiza suas investigações sexuais.

Entre as fantasias sexuais da época da puberdade, destacam-se algumas que se caracterizam pela ocorrência bastante generalizada e por serem, em grande medida, independentes da experiência individual. São as fantasias de espreitar o ato sexual dos pais, da sedução por parte de pessoas amadas quando era pequena, da ameaça de castração, as fantasias com o útero materno, de estar em seu interior e até mesmo ter experiências ali, e o assim chamado "romance familiar", em que ela reage à diferença entre sua atitude para com os pais agora e na infância (Freud, 1901/1905, p. 148).

Assim sendo, o autor explica que o indivíduo ultrapassa e repele as fantasias incestuosas e, como consequência, há o desprendimento da autoridade dos pais. Os adolescentes ficam então desabrigados, atormentados pela falta de algo que já se teve anteriormente (a mítica relação com os pais) e a necessidade de encontrar a si próprio. Essa é uma realização psíquica difícil e importante da puberdade (Freud, 1901/1905).

Portanto, Freud (1901/1905) elucida que na infância, o simbólico construído a partir da relação com a família é suficiente para responder aos questionamentos referentes às investigações sexuais. Entretanto, na puberdade há uma falha na fantasia, gerando um não-saber, uma angústia sem nomeação sobre as questões que dizem respeito à sexualidade. Assim sendo, o púbere percebe seus pais como insuficientes, como falhos, como castrados, uma vez que eles não são capazes de respondê-lo em relação às suas questões. Logo, precisa buscar outras referências, além do seio familiar, para construir novas respostas.

7.2 Puberdade e o despertar do sonho a partir de Lacan

Lacan (1989) traz avanços nessa discussão, esclarecendo que o sujeito vive em “um sonho” ao aspirar que na puberdade ele irá, através da iniciação sexual, reencontrar o objeto de satisfação total renunciado no Complexo de Édipo. Porém, nessa etapa da vida, em que o corpo se habilita para se posicionar sexualmente, o adolescente é “despertado desse sonho” com uma descoberta traumática: “a relação sexual não existe”. Stevens (1998) explica que a inexistência da relação sexual é a inexistência de um saber *a priori* do que fazer com o sexo, uma vez que, diferentemente dos animais, somos atravessados pela linguagem que faz um furo nesse saber, sendo o instinto incapaz de responder às perguntas quanto ao sexo.

De acordo com o Lacan (1989), o sujeito descobre que jamais haverá uma satisfação total, que não há objeto capaz de oferecer o gozo pleno, mas sim um gozo falho, pois o encontro com o outro se revela na verdade um desencontro, o que “cava um buraco

no real” e reinscreve a falta no sujeito, reenviando-o a um vazio inominável (Lacan, 1989). Essa ausência de saber também auxilia na separação do sujeito em relação aos pais, uma vez que ele precisa encontrar um objeto de satisfação parcial e, o qual deve ser buscado no campo do social.

Lacadée (2011) explica que a afirmação lacaniana de que “a relação sexual não existe” indica que o gozo na verdade é solitário, é próprio de cada um, pois o que há no encontro com o Outro é um impossível, uma “não relação”. “Nenhuma palavra convém ao que se modifica no corpo do adolescente e no encontro com o Outro sexo. O sujeito não dispõe de nenhuma resposta pronta diante do turbilhão pulsional” (Lacadée, 2011, p. 75). Ele ressalta, porém, que esse real também provoca sonhos e fantasias que exilam o sujeito de sua linguagem, de seu corpo infantil e do seu gozo na relação com o Outro.

Lacan (1989) expõe que, diante desse vazio, desse não saber, angustiante, o sujeito precisará inventar uma saída própria e única no laço com o Outro, uma forma de nomear o que acontece, uma resposta singular para estabilizar sua existência, que fora abalada pelo real da puberdade. Essa resposta singular, segundo Stevens (1998), é uma resposta sintomática, um sintoma, que tem origem do gozo, ou seja, é a forma que o sujeito encontrará para ter uma relação com seu gozo.

Segundo Lacadée (2011), o sujeito se encontra então, exilado de sua língua da infância e diante desse algo que não é capaz de nomear. A língua da infância o amparava, constituía-o até então e lhe permitia a sensação de existência. Agora, após a ruptura com as identificações que davam suporte a sua vida, o adolescente precisa construir sua própria forma de lidar com o gozo, além de inventar uma solução com a linguagem para se comunicar com o Outro nesse desencontro com a puberdade, uma vez que a língua do Outro não é mais interpretável, nem traduzível. É necessário evocar a *lalíngua*.

Lalíngua é o neologismo que Lacan inventou para nomear o substrato sobre o qual se elabora a língua comum, aquela na qual o sujeito deve consentir em entrar, caso queira poder dirigir-se ao Outro. É no encontro com esse Outro que ele encontrará o recurso de um discurso estabelecido. (...) Tomar posição na língua, mesmo da forma mais desrespeitosa e incômoda para o Outro, frequentemente é a solução, às vezes sob impasse, adotada por alguns adolescentes (Lacadée, 2011, p. 21).

Considerando esse exílio da língua da infância, Lacadée (2011) expõe o perigo das nomeações negativas que muitas vezes são colocadas sobre os jovens, especialmente os negros e periféricos. Segundo ele, há um risco desses jovens ficarem aprisionados

nessas nomeações, criando uma identidade avassaladora e destrutora, além de segregá-los e excluí-los, sem dar a chance de cada um inventar sua resposta e ser considerado um sujeito na sociedade.

Ainda segundo o autor, o adolescente se depara com tudo novo: um novo corpo, novas preocupações, nova língua. Isso o leva a um sentimento de estranheza, espanto e vergonha, que pode ter como consequência o desprezo e o ódio de si próprio, ódio das mudanças ocorridas nessa metamorfose. Esse ódio de si pode levar o sujeito às condutas de risco, à errância, à fuga, aos desvios de conduta ou à depressão, um desejo de que esse novo ser (que é ele mesmo) morra. Entretanto, esse ódio antecede uma relação com si mesmo que é mais verdadeira do que a anterior, a da infância (Lacadée, 2011).

A respeito dos “distúrbios de comportamento” dos adolescentes, Lacadée (2011) expõe que, assim como Lacan sugere, podemos enxergá-los como pantomima. Ou seja, se as pantomimas são as expressões corporais e gestuais que acompanham um texto, o comportamento pode ser visto como a ação de um discurso ainda não dito, nem traduzido pelo sujeito, uma vez que a língua da infância, o simbólico que havia construído até então, não lhe serve mais, havendo agora um furo que não lhe permite nomear nem endereçar seu sofrimento. Essa ação, de acordo com o autor, pode significar um esforço do sujeito em se inscrever na sociedade, mais uma vez se separando da fala e do simbólico – do Outro.

Lacadée (2011) explica que a fuga é uma passagem ao ato, em que o sujeito evade do seu lar, apagando a si mesmo, partindo para o mundo na busca por encontrar o ser rejeitado. Já na dimensão do ato, o adolescente pode colocar sua vida em risco, buscando o encontro com “a verdadeira vida” após o “despertar do sonho”. Nesse sentido, ele tem pressa em conhecer e experimentar a verdade do seu ser. E, para isso, segundo o autor, é importante que os amigos estejam por perto, para que haja trocas de experiência sobre esse novo que o agita. Ou seja, nesse tempo da vida, tempo lógico e não cronológico, o sujeito se depara com o não-gozo, com a constatação de que “a relação sexual não existe” e com a necessária busca por um novo gozo. Lacadée (2011) esclarece então que esse real, que não consegue ser inscrito no simbólico, está relacionado com o desejo do sujeito e com o seu gozo. Portanto, o ato, ou seja, a resposta singular que o adolescente precisa inventar, é uma tentativa de inscrição do seu próprio ser. Segundo ele, isso leva muitos jovens à pressa, à velocidade de descobrir a verdade sobre si mesmo, que pode levar também à errância e a viver a vida no limite.

Lacadée (2011) evidencia, fundamentado em Lacan, que, a língua íntima e própria do sujeito morre quando ele é inscrito na linguagem. Entretanto, essa mortificação dá lugar à pulsão de morte. Nesse momento em que o sujeito se recusa à linguagem do Outro, o inconsciente, em nome do gozo, o leva à repetição dos atos, aos sintomas e às passagens ao ato, que podem ser modificadas apenas pelas palavras, estas que congregam a potência de refrear o excesso de gozo. “Tal é o preço da liberdade na língua, liberdade que leva, para além do erro, à errância dos neologismos, verdadeira busca de uma nova língua” (Lacadée, 2011, p. 43).

Assim sendo, o autor explica que as fugas e errâncias aparecem no momento angustiante em que o sujeito precisa lidar com o sentimento de vazio que o assombra. Entretanto, o sujeito precisará, como já dissemos anteriormente, criar ficções para tentar colocar em palavras o novo que o angustia. Nas palavras do autor:

Fugas e errâncias são sintomas que evidenciam uma clínica do ideal do eu, ligada à função do Nome-do-Pai. Este introduz a constituição de ideias com base no processo de identificação e leva à construção de uma resposta singular pelo sujeito. O ideal do eu equivale ao ponto de basta que estabiliza o sentimento da vida, que dá ao sujeito seu *lugar* no Outro e sua *fórmula*. Aí está o ponto de apoio, o *ponto de onde* o adolescente pode se ver digno de ser amado, e mesmo amável por um Outro que saiba *dizer sim* ao novo, ao real da libido que nele surge (Lacadée, 2011, p. 46).

Portanto, a partir desse ponto de apoio abordado, o sujeito busca criar sua abertura à sociedade, percebendo melhor a si mesmo e o mundo que o cerca.

O autor acrescenta ainda que diante dessa descoberta angustiante, o adolescente pode ou enfrentar esse desconhecido ou o desprezá-lo, utilizando para isso os objetos de consumo oferecidos pela cultura do neoliberalismo, como forma de tamponar a falta e evitar o real que a puberdade traz. Esses instrumentos de consumo, como objetos variados, redes sociais e jogos *online* iludem o sujeito, que acredita perceber a realidade do mundo através deles.

Lacadée (2011) adverte que nas telas não há um Outro, portanto, não há um discurso apoiado pelo Outro, nem um lugar onde o sujeito pode idealizar suas fantasias, a fim de que a separação dos pais seja efetiva. Ele explica que o sujeito, ao ver o outro gozando nas telas, se engana pensando gozar com aquilo também. “O horizonte de tal lógica levada ao pior é o da eliminação do outro e, portanto, de si. Eliminar o outro resulta na eliminação da parte de si que envergonha” (Lacadée, 2011, p. 33). O autor prossegue

na reflexão expondo que até mesmo o *chat*, que seria um lugar de troca, transforma-se em um local de errância, uma vez que há o vazio da presença do Outro.

De acordo com ele, boa parte dos adolescentes da atualidade não acessam as referências das tradições de gerações anteriores, o que causa um sentimento de abandono, sendo necessário então, a eles próprios, criarem o sentido para suas vidas. Nessa procura de sentido e de seu lugar no mundo, o sujeito adolescente experimenta, testa a sociedade inclusive no que é proibido e utiliza da ambiguidade e do insulto na relação com o Outro, uma vez que não conta com recurso simbólicos para dizer o que no momento é indizível, na tentativa de se separar ao mesmo tempo em que deseja ser reconhecido. Isso em decorrência do declínio da função paterna na atualidade, uma vez que estamos em uma época em que se apresenta um descrédito em relação aos lugares antes tido como de autoridade, o que inclui tudo que representa a lei.

De acordo com Lacadée (2011), o(s) Nome(s)-do-Pai enlaça a criança à lei, o que a auxilia na constituição de ideais que viabilizam a construção de uma saída singular desse sujeito para lidar com a angústia na travessia da adolescência, pois “ocupa tal função para o sujeito, ele é o Outro que pode reconhecer o valor da invenção, aceitar com um sim o nome, o projeto, o ideal e inclusive o sintoma pelos quais o sujeito se singulariza” (Lacadée, 2011, p. 81).

O autor esclarece que alguns adolescentes têm uma travessia mais estável, apesar dos desafios desse momento da vida. Outros, porém, apresentam o que ele chama de “condutas de risco”, ou seja, “comportamentos cujo traço comum é a exposição a uma probabilidade considerável de se machucar ou morrer; de prejudicar o futuro pessoal ou pôr a saúde em perigo: taxomanias, alcoolismo, direção perigosa, tentativas de suicídio, distúrbios alimentares, fugas etc” (Lacadée, 2011, p. 56). Acrescenta-se aí o abandono e a evasão escolar e até mesmo os esportes perigosos.

Segundo ele, são diversos os motivos que levam o jovem a se colocar em perigo, a uma passagem ao ato, e, por isso, somente o caso a caso possibilita a compreensão e uma ação a respeito disso. Entretanto, ele destaca a falta de instrução ou referências, configurando uma busca desastrada pelos limites da vida, uma forma de atestar sua existência, de saber se a vida compensa, não propriamente o desejo da morte.

Entretanto, conforme já vimos, nesse momento, vê-se um desgosto ou ódio da parte intraduzível do seu ser, por vezes culminando numa vergonha de si mesmo. Lacadée (2011) revela que, à vista disso, o adolescente se fecha, fica mais introspectivo, em um

gozo solitário, mas que o sujeito pode colocar-se em risco como forma de tentar limitar e se marcar simbolicamente, uma vez que o Outro simbólico não mais opera.

O autor, fundamentado em David Le Breton (2002), explica que as atividades de risco podem ser de dois tipos: vertigem e alvura. No primeiro, há um “a mais de gozo”, um excesso nas ações que pode levar à morte. No segundo, o sujeito não mais desafia a morte, mas se entrega a ela, apagando a si mesmo pela angústia do vazio, ou seja, não há sentido, não há significante, não há lugar no desejo do Outro, portanto, há o “menos”. “Essas duas formas de risco têm, em suma, uma mesma raiz: a tentação de apagar a diferença sexual, de contornar o risco que cada um deve enfrentar nesse momento lógico de sua existência” (Lacadée, 2011, p. 66).

Além dessas ações de risco, Lacadée (2011) evidencia que também há uma saída pelo insulto. As agressões verbais não são direcionadas ao outro, mas se dão como tentativa de nomeação, de simbolização do gozo, da angústia e do corpo. O autor esclarece que a língua, usada dessa forma provocativa, refere-se a um uso sexuado para tentar tapar o buraco que aparece na linguagem. A língua do Outro não é mais compreensível e chega cheia de ameaças das quais o adolescente precisa se defender com essa nova língua, que apesar de nova, vem da linguagem anterior, de palavras que ouviram antes, mas não sabiam ainda o sentido.

Trata-se de uma língua mais próxima de suas vidas, ali onde, no marco de suas famílias, havia certo "amaneiramento" nas palavras que animavam os corpos dos adultos que cuidavam deles. Nela ainda ressoam palavras veiculadas pelo desejo daqueles que os colocaram no mundo. (...) Há aí algo forte que convoca a língua na voz, na entonação, no sotaque e no afeto nela alojados. Sobretudo porque, muitas vezes, essa língua representa o único abrigo onde alojar sua fórmula de vida. O laço com a língua no exílio é um ponto de concordância entre o adolescente e o estrangeiro (...) (Lacadée, 2011, p. 148).

Assim sendo, o autor explica que essa língua da puberdade busca não ter furos, não ter falta, não ter mal-entendidos, nem dúvidas, para não enganar o Outro e nem se enganar, conforme ele pensa que aconteceu anteriormente – “o adolescente reclama que o Outro não lhe disse o que ele mesmo não pode enunciar” (Lacadée, 2011, p. 159). Ele expõe também que a língua é uma língua do “a mais” (Lacadée, 2011), uma vez que há um excesso, tudo é “demais” (palavra usada por eles próprios em diversas situações): os gestos, a energia, a angústia, as sensações corporais, a pulsão sexual etc. Essa língua, além da compreensão, busca também a autenticidade e o respeito do Outro. Quer, ao mesmo tempo, uma autonomia e a dependência. Quer buscar a ideia de si mesmo,

compreendendo o que é para o Outro, mas, ao mesmo tempo, se libertar dessa ideia. Ideia essa que era, até então, o que o estabilizava (Lacadée, 2011).

Lacadée (2011) sugere que os professores ofereçam a arte, livros e escritos que possam alimentá-los e enriquecê-los, a fim de dar um suporte amplo à nova criação linguística. Conforme explica, é importante dizer “sim” a essa nova linguagem, uma vez que a língua está enlaçada ao corpo do adolescente, é uma tomada de decisão, uma solução que encontram, e dizer “sim” pode evitar que eles recusem a língua do Outro e que se abra para a vida e a língua da sociedade.

O autor também evidencia a relação ambígua do adolescente com seu corpo, o qual conserva, cuida, ama, mas ao mesmo tempo agride, odeia e testa seus limites. Conforme explica, é no corpo que altera onde aparecem as questões com a identidade e com o gozo intraduzível, uma vez que o sujeito perde o suporte imaginário – o corpo simbólico infantil. Então, o adolescente marca o corpo, como forma de marcar também seu novo ser e inscrever os limites simbólicos que não mais recebem do Outro.

Fundamentado em Lacan, o autor explica que a linguagem é a forma como nos relacionamos com o Outro. Porém, a linguagem nunca diz tudo, nunca revela tudo o que queremos expressar. Por isso, o encontro com o Outro é um desencontro e não há relação sexual, uma vez que é pela linguagem que também nos relacionamos com a sexualidade. Ele evidencia que a pulsão busca uma satisfação, que não mais é satisfação de necessidade, mas um gozo. E, desse modo, o gozo, diferentemente do prazer, “se alia à dor - o sintoma, de sua parte, magoa - e designa a satisfação paradoxal retirada dessa dor. Trata-se de uma satisfação que pode prejudicar o organismo e se tornar autônoma e até conduzir à morte” (Lacadée, 2011, p. 94).

Alguns adolescentes, pela falta de uma forte identificação que o constitui um ideal, ou seja, um “ponto de onde” amarrar o simbólico e construir sua identidade, acabam por ter uma relação com o gozo muito prejudicial para eles próprios (Lacadée, 2011). Segundo o autor, eles podem, por exemplo, ficar dependentes de algum vício ou ligados a objetos de consumo, onde, evitando o real da puberdade, pensam estar consumindo, buscando uma satisfação, mas são consumidos por esses objetos. Ele elucida que, ao ter como parceiro esses objetos, evitam uma “tomada de posição”, comprometer-se com a escolha do objeto, com seu próprio desejo ou mesmo com sua saída singular para lidar com a angústia. E afirma (Lacadée, 2011) que sempre há uma falta na relação do sujeito com o objeto, ou seja, que nunca haverá uma satisfação total. E, desse modo, o sujeito

busca, com esse objeto de gozo, uma relação mítica que visa tamponar a falta, a divisão do seu próprio ser. O autor expõe:

A linguagem implica uma perda de gozo, mas esta busca uma compensação, que Lacan chamou de *mais-de-gozar*. (...) O *mais-de-gozar*, portanto, caracteriza-se por sua articulação com uma perda inicial. O gozo é perdido, insubstituível. Eis por que os objetos que se substituem formam uma série infinita: cada substituto – objeto tecnológico (videogame, *gameboy*, *walkman*, computador, celular) ou de consumo oral ou de adição (comida, chocolate etc.) – reaviva a ausência da satisfação que se busca. Desse ponto de vista tais objetos *mais-de-gozar* apresentam uma dupla face: de um lado introduzem um *mais*, porém, do outro, são a lembrança constante de uma *falta de gozo*. Lacan mostra (...) que o capitalismo é uma máquina feita para produzir objetos que, na realidade, são objetos da *falta de gozo* (Lacadée, 2011, p. 112).

Isso posto, podemos observar posições em que o sujeito busca mais e assegura o consumo estimulado pelo modelo capitalista neoliberal. Entretanto, conforme ressalta o autor, essa forma solitária de gozo não vincula ao grupo, ao coletivo, podendo ter consequências severas para a sociedade, sociedade, como o aumento da toxicomania e das atitudes agressivas, uma vez que o Outro é apenas um objeto e não mais um sujeito.

Stevens (1998) buscou expor algumas respostas sintomáticas dos sujeitos em relação ao real da puberdade, especialmente os neuróticos. Fundamentado em Lacan, o autor explica que é o sintoma que impede o excesso de angústia. Então, quando o sintoma não cumpre essa função, o sujeito tenta barrar a angústia através do *acting out* ou da passagem ao ato.²³

Ele cita os grupos de adolescentes, nos quais, ao se encontrar com os pares, buscam-se outras identificações imaginárias ou simbólicas, as quais estejam fora do seio familiar. E aborda essa resposta na relação com o real da separação do Outro. O autor apresenta também a passagem ao ato como uma resposta à fantasia que falha.

Diante disso, menciona como resposta a busca de “um pai de substituição sólido”, que pode aparecer no lugar de um professor, na religião (não o fundamentalismo, em que o pai é um gozador em excesso) ou num Outro que exerça uma função do Nome-do-Pai. Entretanto, com o já mencionado declínio da função paterna, há, cada vez mais, uma dificuldade dos jovens em encontrar essa solução. Portanto, constatam-se respostas

²³ Para Lacan (2005, [1962-63]) o *acting-out* e a passagem ao ato são respostas do sujeito diante da angústia. Ele explica que a primeira é um ato que se endereça e convoca o Outro, é uma mensagem a ser decifrada. Já a segunda, é um “sair de cena” que visa um rompimento com o Outro, é uma resposta radical à angústia.

referentes à demanda de amor, como a anorexia e a bulimia, na qual há uma recusa da sexuação e do corpo; além de respostas que correspondem aos problemas da sexuação, como a toxicomania, onde não há mais a necessidade do sexo para gozar, tendo em vista haver outro objeto de gozo.

Outra resposta citada pelo autor (Stevens, 1998), e que é importante para o presente trabalho, é a resposta com o saber. Segundo ele, alguns adolescentes se põem a estudar, pois, por não saber sobre o sexo, substituem essa pergunta para saber mais e mais sobre o mundo. No entanto, outros constroem uma resposta mais negativa, fazendo o contrário, ou seja, desvalorizando o saber, uma vez que ele não responde à questão que na puberdade foi posta.

Lacadée (2011) expõe que a relação analítica pode ser uma forma e um espaço para o adolescente encontrar sua resposta, fazer uma outra escolha mais acertada para lidar com o seu gozo, colocar em palavras esse real, tentar traduzir esse impossível de dizer e oferecer uma nova nomeação para o que já foi designado a ele – como a delinquência, por exemplo. Além disso, pode ser o apoio para que o sujeito fale sobre o impasse que está ocorrendo consigo mesmo e encontre uma saída única e singular para sua vida. Porém, para isso, é necessário que o analista esteja atento à palavra para que identifique essas invenções e auxilie o adolescente na tradução dessa coisa inominável.

Segundo eles, é nesse acolhimento que o adolescente poderá encontrar o auxílio para conter o excesso de gozo e se abrigar em um laço social. Poderá também tentar traduzir um pouco desse indizível que acomete seu ser. Essa nomeação pode se dar de várias formas, como na escrita, na arte, na música ou em qualquer outra saída que o sujeito encontrar. É importante que o sujeito seja respeitado e considerado para falar sobre o enigma de sua existência, encontrar suas próprias respostas e para que o exílio de seu corpo de criança e de sua infância não seja um exílio total de sua existência.

Nesse sentido, torna-se a escola um campo de possibilidades para o adolescente, na medida em que ali há uma oferta simbólica potente, bem como a presença de adultos com quem os adolescentes possam construir algum tipo de laço nesse momento de travessia. Na escola também aparecem os sintomas, resultantes dos processos destacados pelos autores citados até aqui. Verifica-se, não raro, sintomas referentes à desvalorização (ou mesmo à recusa) do saber, acarretando situações de fracasso escolar muitas vezes persistentes, causando segregação, abandono e evasão escolar. Alguns destes casos são tratados como deficiência intelectual, transtornos, para os quais são buscados diagnósticos médicos que justifiquem a persistência, sem nada contribuir na situação.

É partindo disso que esta pesquisa tem como foco descrever, construir e analisar os casos de adolescentes atendidos pelo Programa de Extensão Janela da Escuta (UFMG), especialmente no Projeto Adolescente e Saber, os quais apresentam impasses persistentes na leitura, na escrita e na matemática, de modo a aprender com estes casos a partir do que os próprios sujeitos nos ensinam.

Diante do real da puberdade e da perda de referências que sustentavam o sujeito na infância, é preciso inventar saídas simbólicas. Isso nos convida a pensar em que medida os sujeitos apartados da transmissão escolar, por motivos diversos, têm reduzidos seus recursos de invenção, de inscrição no laço social. Nessa perspectiva, o letramento, mais do que uma habilidade técnica, pode ser compreendido como uma prática social e simbólica, capaz de convocar o sujeito à elaboração de sentidos sobre si e sobre o mundo. Essa é a perspectiva que abordaremos a seguir.

8. O LETRAMENTO COMO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO

Segundo Soares (2020) as taxas de insucesso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita levaram, ao longo dos anos, a diversas respostas por parte do poder público, como a implementação de avaliações periódicas e políticas de formação docente. Também houve reações no campo pedagógico, com debates sobre métodos de alfabetização, e no meio acadêmico, por meio de estudos e pesquisas voltados para essa área.

Até a década de 1980, segundo a autora os estudos se concentravam quase exclusivamente na aprendizagem do sistema de escrita alfabético, ou seja, na alfabetização²⁴. Ela explica que, no entanto, foi nesse período que ocorreu uma mudança significativa na concepção desse processo: tornou-se evidente que a alfabetização, por si só, não garantia o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso autônomo e significativo da língua escrita.

Embora alfabetizados, crianças e jovens, na continuidade de seu processo de escolarização, e adultos já escolarizados revelavam incapacidade de responder adequadamente às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais. Reconheceu-se, assim, que um

²⁴ Segundo Soares, alfabetização é o “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita (...)” (Soares, 2020, p. 27).

conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita (Soares, 2020, p. 11).

De acordo com Resende e Maciel (2015), a maioria dos adolescentes em situação de fracasso escolar já domina a tecnologia da escrita. No entanto, enfrentam dificuldades na produção dos gêneros textuais exigidos, o que revela uma limitação na capacidade de atender às demandas sociais, ou seja, no letramento²⁵.

Dessa forma, podemos afirmar que não basta saber ler e escrever com excelência, não basta estar alfabetizado. Como aponta Soares (2020), é fundamental que os sujeitos participem ativamente de práticas sociais da escrita e saibam utilizá-la em contextos reais de interação.

Mais do que apenas desenvolver habilidades e competências já estabelecidas, o letramento surge como um eixo fundamental para que os estudantes se apropriem da escrita de maneira significativa, exercendo sua autoria e refletindo sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. A pesquisa realizada por Resende (2022) evidencia que, embora os docentes reconheçam a importância da escrita, a aprendizagem não ocorre exclusivamente por meio dela. Outros recursos, como a oralidade e as representações visuais, também desempenham um papel essencial no processo educativo. Entretanto, para que o aprendizado seja efetivo, é necessário que faça sentido na vida dos estudantes, o que se concretiza por meio de práticas de letramento que articulem diferentes formas de expressão e compreensão do conhecimento.

Resende e Maciel (2015) destacam que, a partir da década de 1980 foi proposta uma nova orientação metodológica, fundamentada no uso de textos e gêneros textuais. A proposta prioriza aqueles mais recorrentes na vida dos estudantes, permitindo que interajam e expressem aspectos da cultura juvenil. Segundo as autoras, é fundamental que as práticas pedagógicas considerem e respeitem as especificidades do grupo de estudantes.

Nesse contexto, elas explicam que a interação mediada pelo texto escrito, seja com um interlocutor presente ou ausente no momento da escrita, caracteriza um evento de

²⁵ Letramento são as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita.” (Soares, 2020, p. 27).

letramento. Tais eventos devem ser incorporados às práticas de ensino, pois oferecem ao estudante a oportunidade de se expressar e estabelecer um diálogo com o outro.

Além disso, as autoras diferenciam os eventos das práticas de letramento, explicando que estas se referem aos comportamentos adotados pelos sujeitos ao participar de um evento de letramento. Essas práticas variam conforme o contexto e são responsáveis por atribuir significado à leitura, à escrita e à interpretação de um texto. No ambiente escolar, no entanto, essas distinções nem sempre são consideradas, como apontam as autoras ao analisar as formas como a leitura e a escrita são trabalhadas:

Geralmente, (...) há uma valorização de habilidades individuais, além de considerarem se as atividades de leitura e de escrita como neutras, universais e distanciadas tanto do professor quanto do aluno, como se estes fossem receptores passivos (modelo autônomo de letramento). (...) Já o modelo ideológico de letramento oferece uma alternativa conceitual que nega a neutralidade da escrita e compreende seus efeitos, considerando as questões sociais, culturais e de poder (Resende; Maciel, 2015, p. 162-163).

No entanto, como apontam Resende e Maciel (2015), em muitas situações, o letramento ainda é ensinado com foco apenas no desenvolvimento de habilidades escolares, sem levar em conta seu caráter social e cultural, bem como suas implicações políticas e ideológicas, ou seja, se assemelhando a um modelo autônomo de letramento.

Elas explicam que, na prática pedagógica, um mesmo texto pode ser abordado de maneiras distintas, gerando efeitos variados, diferentes reflexões e ressignificações, dependendo da classe social, da raça, das vivências e das experiências de quem o interpreta e/ou escreve.

As autoras esclarecem, então, que, nos eventos e práticas de letramento, um mesmo texto pode tanto servir como ferramenta para o aprendizado da escrita quanto ser utilizado em contextos sociais mais ou menos amplos — seja no nível das estruturas sociais ou em pequenas interações.

Resende e Maciel (2015) ainda explicitam que os eventos de letramento podem ocorrer por meio dos gêneros textuais, definidos como “os modos de organização da linguagem em uso (...) considera, sobretudo, a natureza do enunciado em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade” (Resende; Maciel, 2015, p. 164). Eles podem ser trabalhados, por exemplo, levando diversos modelos do gênero escolhido, reconhecendo o público-alvo ou o interlocutor do texto, seu suporte - meio físico ou virtual em que se materializará – e o contexto de produção.

Além disso, as autoras evidenciam, inspiradas em Geraldí (1997), que os docentes devem estar atentos às condições de produção, uma vez que, para que a produção escrita seja realizada, o aprendiz precisa exercer a autoria do texto, posicionar-se diante do tema, sustentar suas argumentações e selecionar as estratégias discursivas mais adequadas para a comunicação.

A esse respeito, Resende e Maciel (2015) explicam:

Ao produzir um texto, o autor deve ter uma ideia de quem vai lê-lo, conhecendo, mais ou menos, os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, para planejar aquilo que pretende dizer e dizê-lo de forma mais adequada e com maior possibilidade de ser compreendido. (...) O tema deve ser algo que o autor domine. O autor de um texto deve conhecer o suporte em que seu texto será veiculado, bem como o contexto em que aquilo que produziu estará inserido (Resende; Maciel, 2015, p. 168).

Assim, de acordo com elas, para que a escrita seja um processo significativo, é necessário que ela esteja o mais próxima possível da realidade dos estudantes, inserida em contextos autênticos e relevantes. Criar situações genuínas de produção textual, que despertem motivações reais para a escrita, torna-se, portanto, indispensável. Caso necessário, é possível até mesmo mudar a função social de um determinado texto para oportunizar a aprendizagem, e atender aos interesses dos alunos.

Foi exatamente isso que ocorreu na pesquisa das autoras: o gênero textual anúncio, inicialmente proposto pela professora com a finalidade de vender um produto, foi ressignificado pelos estudantes e transformado em “anúncios humorísticos”. A intenção era trazer o humor para a sala de aula, funcionando como uma piada, aproximando-se da linguagem e dos interesses dos jovens. Em vez de reprimir essa iniciativa, a docente acolheu a proposta, adaptou a atividade e possibilitou uma aprendizagem mais significativa e envolvente para os alunos.

Neste estudo, Resende e Maciel (2015) concluem que os adolescentes buscam atribuir significado à sua escrita, mesmo quando transgridem as orientações do professor. Nessa tentativa de interação com o outro, consideram seus valores, experiências e projetos de vida, o que evidencia a relação entre a escrita, a vida social do sujeito e suas manifestações culturais e ideológicas.

Esse processo significativo, que envolve a vida social e as manifestações culturais e ideológicas do sujeito, também se estende ao ato de ler. Oliveira e Suassuna (2007) enfatizam que a linguagem deve ser compreendida como uma interação situada em um

determinado contexto socio-histórico, e o mesmo vale para o texto. A leitura, nesse sentido, é um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos, numa perspectiva cognitivo-sociológica.” (Oliveira; Suassuna, 2007, p. 2).

As autoras explicam que compreender a leitura apenas como um exercício de decodificação impede o leitor de perceber o texto como uma interação ampla de significados. Mais do que um simples reconhecimento, decifração ou apreensão do outro, a leitura envolve uma extrapolação, na qual o conteúdo lido se articula com conhecimentos previamente construídos e refletidos pelo leitor, gerando uma cadeia de pensamentos, reflexões e um posicionamento crítico. Nesse processo, o sentido não está previamente dado no texto, mas é construído pelo próprio leitor, a partir de suas experiências e vivências, em um movimento ativo de significação.

As autoras, inspiradas em Freire (2006), evidenciam que é nesse movimento de extrapolação – de ir além do sentido que está posto no texto – que faz com que o leitor, ao se envolver com a leitura, assuma um papel ativo na construção do conhecimento e de si mesmo como ser social. Como afirmam: “mobiliza sentidos antes mesmo da leitura de palavras, é leitor dos fatos e acontecimentos sociais. A leitura favorece o entendimento do mundo; praticando-a, o leitor interpreta as diferentes práticas sociais.” (Oliveira; Suassuna, 2007, p. 3).

Nesse sentido, compreender um texto não se limita à identificação de palavras e sentenças, mas envolve a reflexão sobre seus significados para, então, expandi-los e transcendê-los. As autoras destacam que o professor desempenha um papel fundamental nesse processo ao provocar a reflexão por meio de questionamentos, incentivando tanto a análise das configurações textuais quanto a interpretação dos sentidos abordados.

Nesse processo, a leitura não apenas amplia a compreensão do texto, mas também contribui para a construção de novas formas de entender a realidade. Como explicam Oliveira e Suassuna (2007), é a produção de sentido que permite reorganizar nossas experiências e visões de mundo, pois

a produção de sentido daí resultante é que levaria à construção de categorias e modos de compreensão da realidade vivida, ou seja, reorganizamos nossas experiências e visões de mundo a partir da palavra que o outro nos traz nos textos que lemos. É nessa direção que se devem configurar as metodologias de trabalho com a leitura – a busca do texto se justifica pelas perguntas prévias que o leitor se faz (Oliveira, Suassuna, 2007, p. 3).

As perguntas prévias podem vir do próprio professor, a partir do momento em que reflete e incentiva o estudante antes mesmo da leitura ou do próprio aluno que, ao se questionar, inspira o docente a trazer determinado texto para o processo de aprendizagem por meio da leitura.

Oliveira e Suassuna (2007) enfatizam ainda que, para a leitura como prática social, ou seja, letramento, é necessário não apenas um conhecimento linguístico-textual, mas também sociocultural, pois é a construção de significado que se dá a partir da fala de um interlocutor e da prática de linguagem, com implicações sociais e ideológicas.

Outra pesquisa que aborda a importância do letramento para a aprendizagem é a de Resende e Schffer (2007), que contou com a participação de adolescentes em situação de fracasso escolar. Essas autoras se atentaram às singularidades de cada sujeito, entendendo que, além da classe social, era necessário considerar sua forma de viver, sua construção identitária, suas ações e suas relações com o mundo e com os outros.

As autoras explicam que, nesse grupo, havia muita indisciplina, conflitos emocionais, dificuldade de socialização e de aceitação consigo mesmo. Segundo elas, os próprios adolescentes diziam que não precisavam ler e escrever em suas vidas. E a escrita deles ainda era bem precária, pois não dominam a tecnologia da escrita, ou seja, a alfabetização.

Com o trabalho dessa pesquisa, que enfatizou o letramento e ofereceu condições para a apropriação da leitura e da escrita, especialmente por meio de gêneros textuais que estimulavam a interação social, foi possível observar o desenvolvimento da base alfabética e o aprimoramento das competências textuais dos estudantes. Ao focar na interação social e em contextos que traziam significado para os sujeitos, a pesquisa possibilitou uma abordagem mais envolvente para aqueles que estavam pouco mobilizados para a aprendizagem.

Resende e Schffer (2007) destacaram que, durante as atividades propostas, os estudantes tinham a oportunidade de refletir e ressignificar os problemas que apareciam, uma vez que, diante dos conflitos, era proposto a discussão, argumentação e reflexão das atitudes dos estudantes. Assim, faziam a reflexão oral sobre seus comportamentos, posturas e sentimentos, mas também, através da escrita, revelavam-se a si mesmos, pois conforme Ivanic (1994), ao escrever, o sujeito faz escolhas que refletem sua perspectiva sobre o mundo, o que implica na construção de uma identidade.

Em consonância com essas ideias, Paulo Freire (2006), com sua visão perspicaz, nos lembra que o letramento possui a potência de ampliar as possibilidades humanas,

conectando o indivíduo ao universo do conhecimento e da cultura. Para ele, essa ampliação se dá por meio da 'leitura do mundo', que possibilita não apenas compreender a realidade, mas também transformá-la ou (re)criá-la.

Freire compartilha, então, sua própria experiência, afirmando que primeiro 'leu' a realidade à sua volta, o seu mundo, e, a partir disso, ele conclui: “re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.” (Freire, 2006, p. 37). Após a leitura do mundo, foi possível realizar a leitura oferecida pela escolarização, e, através dela, compreender “palavramundo”.

Em sua análise, Freire (2006) reforça que os textos que não tem relação com o contexto do sujeito, que carecem de significado para ele, ou seja, onde não é utilizado o letramento, é apenas “soletrado” e não realmente lida. Para ele, a leitura verdadeira é aquela que vai além da palavra escrita, sendo um instrumento de interpretação do mundo e de si mesmo, que se apresentava como instrumento para a incansável busca que nos move. E, assim, segundo ele, a compreensão da palavra surge espontaneamente a partir da interpretação do seu próprio mundo.

O autor evidencia que a alfabetização é um “ato criador” do sujeito, uma vez que não é um processo mecânico ou puramente técnico, mas sim um ato de conhecimento e criação. Isso significa que o estudante não é um receptor passivo, mas o protagonista de sua própria aprendizagem. O alfabetizando constrói significados, interage com a linguagem e dá sentido ao que aprende, tornando-se sujeito no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Freire (2006) afirma que a alfabetização não é uma simples transferência de conhecimento do educador para o aluno, mas um processo ativo e criativo do próprio alfabetizando. Aprender a escrever não significa apenas transpor a fala para a escrita de maneira automática; envolve a construção da linguagem escrita a partir das experiências e do engajamento do sujeito. O papel do educador é mediar esse processo, mas é o alfabetizando quem precisa se apropriar da escrita, organizando e dando forma à sua própria expressão.

De acordo com ele, as palavras e textos utilizados para a alfabetização ou a aprendizagem em geral devem ser escolhidas de acordo com a significação que tem para o sujeito, expressando o contexto em que vive, sua vivência, suas angústias, medos, sonhos e anseios. Assim, o sujeito poderá, antes mesmo da leitura da palavra, “ler” o mundo e si próprio, refletir e interpretar, para ter uma percepção crítica e poder (re)escrever o que foi “lido”.

Essa ideia de leitura crítica e da capacidade de reescrever a própria história encontra eco na análise de Cosson (2007), que, ao examinar o romance *O Leitor*, de Bernhard Schlink, mostra como a personagem Hannah também lida com sua própria história e identidade de uma forma que envolve tanto a leitura do passado quanto a reinterpretação de seus próprios atos.

No livro, a personagem Hannah, de 36 anos, envolve-se amorosamente com o narrador da história, um jovem de 15 anos que, além de mais novo, pertencia a uma classe social mais alta que a dela. Na história, Hannah, uma mulher controladora e emocionalmente distante, mantém uma relação superficial com o rapaz, impondo regras como a exigência de que ele tome banho antes do sexo e leia para ela após o ato. Em determinado momento, ela desaparece e, anos depois, o jovem a reencontra sendo julgada ao lado de outras mulheres que haviam trabalhado como carcereiras nos campos de concentração nazistas, durante seu estágio em um curso de direito.

Hannah, após ter atitudes arrogantes e confessar que selecionava mulheres para lerem para ela antes de serem enviadas para a morte, é julgada e condenada. Nesse momento, o jovem percebe que todas as ações consideradas estranhas de Hannah estavam ligadas a um segredo que ela escondera: ela era analfabeta. De acordo com Cosson (2007), ele compreende que Hannah não conseguia lidar com a escrita e, da mesma forma, não conseguia lidar com o mundo.

Com o passar do tempo, o jovem volta a estabelecer contato com Hannah por meio de fitas cassete nas quais ele apenas lia livros para ela. Em determinado momento, Hannah lhe escreve uma carta e, embora ele perceba que ela estava aprendendo a ler e escrever, continua enviando apenas as gravações de leitura. Tempos depois, prestes a ser libertada da prisão, Hannah comete suicídio. O jovem descobre, por meio da diretora do presídio, que ela esperou por muito tempo receber uma carta dele, o que nunca aconteceu. Ele também fica sabendo que, após aprender a ler acompanhando os livros enquanto ouvia as fitas, Hannah passou a buscar e ler, de maneira intensa e incansável, obras sobre o Holocausto. Após essas leituras, ela começa a se isolar e a abandonar a si mesma, até sua morte (Cosson, 2007).

Cosson (2007) destaca a importância do letramento, especialmente o literário, na vida de Hannah. O autor explica que, no início do relacionamento dela com o rapaz, ele atua apenas como mediador da leitura, uma vez que ela deseja participar do mundo, mas lhe falta o domínio da escrita. Isso a faz se sentir uma intrusa, vivendo de forma limitada,

a fim de não se perder em um universo que não compreende e no qual não consegue se inserir.

Sobre sua conduta durante o julgamento, Cosson (2007) afirma que Hannah não possuía o conhecimento necessário para agir da forma que todos esperavam. Enquanto os outros viam a atitude de fazer as prisioneiras lerem para ela como um desvio de caráter, para Hannah, era uma mediação essencial para que ela conseguisse se conectar com o mundo. O autor complementa:

Não saber ler, portanto, não é apenas um transtorno para a ascensão profissional de Hannah, é também fonte de decisões desastrosas quanto a sua vida. Não saber ler não é apenas ausência de um conhecimento ou habilidade de decifração, é também uma barreira para estar e ser no mundo (Cosson, 2007, p. 4).

Cosson (2007) também analisa que, ao aprender a ler, Hannah foi capaz de atribuir significado às suas vivências e tomar consciência de suas atitudes. A mudança de comportamento indica que ela compreendeu a crueldade do nazismo, da qual fez parte. O autor destaca que a leitura permitiu a Hannah dar sentido às suas ações — algo que nem o trabalho no campo de concentração, nem os processos de exclusão, como o julgamento e a prisão, conseguiram proporcionar.

Ele afirma que, por meio da leitura, Hannah compreendeu “não só o que havia acontecido em termos históricos, mas também em si e para si mesma. E entender a si mesma é adquirir consciência e se situar no mundo, situando o mundo em seu horizonte de vida.” (Cosson, 2007, p. 4). O autor destaca que o letramento possibilitou a leitura do mundo por meio das palavras, permitindo que ela não apenas visse o que estava ao seu redor e aos outros, mas também a si mesma.

Da mesma forma, Cosson (2007) revela que o suicídio de Hannah ocorreu porque o Outro, no caso, o rapaz, não conseguiu reconhecer a transformação que a leitura provocou nela, nem a nova identidade que ela passou a possuir. Ele continuou enviando apenas as fitas gravadas, e não as cartas. Incapaz de viver da mesma forma que existia (ou não existia) no passado, e sem a possibilidade de um perdão que não reconhecesse essa transformação íntima, ela não viu mais valor em sua vida.

Assim, o autor conclui que:

A literatura transforma o mundo e a vida em linguagem e texto atravessando os discursos que organizam a sociedade. No texto literário, encontramos um espaço privilegiado de construção do que somos e da comunidade a que pertencemos. A literatura

permite que se viva o outro na linguagem, que se incorpore a experiência do outro pela palavra, sem deixarmos de ser nós mesmos (Cosson, 2007, p. 5).

Ademais, acrescentamos que, assim como o texto literário, outros textos também têm o poder de provocar produções subjetivas de modo a favorecer que o sujeito possa ressignificar a forma de se colocar no mundo, desde que esses textos sejam significativos para o indivíduo, conforme propõe o letramento.

Tfouni e Seidinger (2011) corroboram essa ideia em uma pesquisa realizada em um hospital psiquiátrico, com sujeitos psicóticos. Através da escrita significativa, buscavam a reconstrução da identidade e o ingresso de indivíduos excluídos na sociedade e na cultura.

Antes de tudo, proporcionar o acesso a essas práticas incluindo esses indivíduos no social, resgatando um direito e oferecendo-lhes a possibilidade de livre expressão através da escrita, constitui sim uma forma de restituir, reconstruir a subjetividade apagada ou esquecida (...). Este foi um dos objetivos do projeto para os usuários: juntar fragmentos de seu mundo interno como se juntam as letras numa palavra, e dessa construção, quiçá, fazer uma metáfora. (...) a Metáfora que constitua uma cadeia de significantes, ela própria, fazendo “suplência” à sua falta no simbólico, propiciando estabilidade na psicose (Lacan, 1987 e 1988) (Tfouni; Seidinger, 2011, p. 36).

Segundo as autoras, para romper com o fracasso escolar desses sujeitos e operar uma mudança, foi necessário devolver-lhes a voz, permitindo uma “polissemia de sentidos”, abrindo espaço para o Outro e possibilitando o surgimento do sujeito.

No contexto do trabalho, o processo de letramento foi fundamental, uma vez que a inserção do sujeito na sociedade também envolve a elaboração escrita como forma de comunicação. Ou seja, práticas sociais nas quais a língua escrita se faz presente, e não apenas o ensino do sistema de escrita. Conforme explicam, o espaço pedagógico foi aberto, privilegiando a comunicação, tanto oral quanto escrita.

Além disso, as autoras evidenciam que, assim como no processo de letramento, deram preferências aos textos e portadores de textos que os sujeitos utilizavam no cotidiano, para que fosse atribuído a eles um significado cultural e social. As propostas partiam, ainda, do que o alfabetizando já sabia sobre a escrita.

A escrita contextualizada, segundo elas, proporcionou críticas e reflexões — como, por exemplo, sobre o racismo e a exclusão vivida pelos sujeitos —, além de práticas de criação. Isso possibilitou um processo de se tornar sujeito/autor de sua própria escrita, ou

seja, de ser responsável pela sua própria produção. Elas explicam: “(...) busca-se a percepção do aluno, por meio de incentivos que lhe são dados como sujeito letrado que ele é; busca-se, portanto, que coloque o seu saber.” (Tfouni; Seidinger, 2011, p. 39-40).

As autoras ressaltam que práticas de leitura e escrita, no contexto do letramento, ampliam as maneiras de conectar o mundo interno ao externo. Através da escrita, podemos nos conhecer melhor, pois ela é mais um instrumento para manifestar e comunicar nossos desejos, sonhos, angústias e intenções. Para isso, é fundamental que os sujeitos sejam ativos no processo de aprendizagem, que assumam responsabilidade por ele e se reconheçam como sujeitos sociais.

Tfouni e Seidinger (2011) ressaltam que, em muitos momentos, a escrita servia como um resgate da história de um sujeito, reunindo o que antes estava espalhado e dividido, e possibilitando a reflexão sobre sua existência. Segundo as autoras, “a escrita servindo à função de construir, unir seu passado ao seu presente, reconstruir a sua história, a sua subjetividade. Costurar os rasgos deixados. Ser sujeito.” (Tfouni; Seidinger, 2011, p. 43).

As autoras destacam que, na escrita de cartas, por exemplo, são utilizados mecanismos linguísticos e discursivos para inserir a subjetividade – permitindo ao sujeito falar sobre si mesmo e simbolizar suas experiências e desejos. Nesse espaço, um sujeito excluído da sociedade tem a possibilidade de falar, de aprender, de saber, de ser.

Elas explicam que, através do método discursivo, que se abre ao discurso do outro – neste caso, do aprendiz –, possibilitou-se o reconhecimento das diferenças, permitindo o surgimento de identidades que puderam ser ressignificadas, refletidas e afetadas pela produção escrita do próprio sujeito, com os significantes próprios de cada um. Isso proporcionou a abertura para “a emergência de novos sentidos possíveis no movimento de reconstrução de cada sujeito” (Tfouni; Seidinger, 2011, p. 48).

Outra pesquisa que destaca o letramento como processo de subjetivação é a de Tfouni, Pereira e Assolini (2017). Os autores afirmam que, ao construir a relação com a escrita, também estamos construindo a nós mesmos, já que a escrita possui um valor simbólico que ajuda a configurar nossa individualidade no campo imaginário.

Segundo os autores, o letramento e a alfabetização possibilitam ao sujeito o encontro com a linguagem e com a sua própria verdade do sujeito, sustentada pela sua história. Esse processo funciona como uma chave para entender sua historicidade. Muitas vezes, esse processo pode ser doloroso e angustiante para o aprendiz, especialmente quando se trata de adolescentes ou adultos, pois

aprender ou reaprender a ler (...) significa inscrever-se numa profunda mudança de identidade, e de cultura, e a grande dificuldade para o formador está em acompanhar o aluno nesse caminhar a fim de que a periculosidade da letra fique nos limites negociáveis para o indivíduo (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017, p. 61).

Os autores explicam que a escrita do nome, normalmente a primeira palavra aprendida, marca o início de uma identidade registrada, permitindo ao indivíduo validar sua participação na sociedade. Isso possibilita que ele se torne estudante, participe de atividades cívicas, estabeleça contratos, mantenha correspondência e produza conhecimento. Portanto, aprender a escrever o próprio nome é uma forma de situar o sujeito em seus vínculos sociais e culturais.

Assim, a palavra escrita, começando pelo próprio nome, pode permitir ao sujeito a narrar e a singularizar a própria história. Os autores relatam a ação de um dos aprendizes ao escrever pela primeira vez o seu nome: “S. olhou para o seu nome escrito e se identificou, como se olhasse para a representação de si próprio como um sujeito social e jurídico: um sujeito que tem um nome reconhecido.” (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017, p. 64).

Esse reconhecimento de si a partir do nome aparece também na pesquisa de Silva (2008), que investigou os impasses na alfabetização tomando o nome próprio como eixo de análise subjetiva. Para a autora, essa é, geralmente, a primeira palavra escrita pela criança. O nome funciona não apenas como forma de identificação e marca do sujeito em seus pertences escolares, mas também como ponto de partida para a compreensão do sistema de escrita alfabética. Contudo, além dessa função objetiva, o nome próprio “pode vir permeado de outros sentidos e significados que extrapolam a aprendizagem de seu registro escrito, não podendo ser tratado como um significante qualquer, uma vez que ele traz significações para o sujeito que o porta” (Silva, 2008, p. 1-2).

Mesmo antes do nascimento, já é atribuído à criança um nome e sobrenome, a inserindo na sociedade, na cultura e na linguagem. O nome marca, assim, os laços familiares, afetivos e simbólicos, compondo a identidade e a história do sujeito. Para Silva (2008), dificuldades persistentes na escrita do nome podem indicar impasses que não se resolvem com simples instruções pedagógicas, exigindo, em muitos casos, uma escuta atenta ao que, nesse gesto de nomear-se, o sujeito revela sobre sua relação com o saber, com o Outro e consigo mesma — incluindo possíveis conflitos ligados ao desejo dos pais e à sua história de origem.

A autora aponta ainda que a escrita do nome próprio é carregada de significado, pois, ao escrever seu nome, o sujeito inscreve graficamente sua nomeação, produzindo uma espécie de assinatura de si. Trata-se de um movimento que participa da constituição subjetiva, em que o sentido atribuído ao nome pode se entrelaçar às letras que o compõem, gerando, em certos casos, impasses no processo de aprendizagem.

Ela afirma que, diante disso, é fundamental que, no trabalho com esses estudantes, se crie um espaço para que falem sobre suas dificuldades e sobre o que pensam a respeito do próprio nome, a fim de identificar possíveis dimensões subjetivas envolvidas. Nesse sentido, Silva (2008) destaca o uso da certidão de nascimento como um instrumento potente nas intervenções, por nomear oficialmente o sujeito e inseri-lo simbolicamente na sociedade. Trata-se de um documento que, além de cumprir uma função legal, carrega também uma dimensão histórica e afetiva, possibilitando uma “retificação simbólica”.

Segundo Silva (2008), ao confrontar-se com a grafia oficial de seu nome — nome atribuído por outro e inscrito na ordem simbólica —, por meio de documentos oficiais, como a certidão de nascimento, a criança pode acessar afetos, histórias e identificações que atravessam sua relação com a linguagem. Trabalhar a leitura e a escrita do nome a partir da certidão, portanto, não apenas contribui para o avanço na base alfabética, mas também abre brechas para a subjetivação no processo de aprendizagem.

Se escrever o nome é um primeiro gesto de inscrição simbólica, é pela continuidade da expressão escrita que o sujeito pode narrar, costurar e ressignificar sua própria história — movimento também evidenciado, em outro momento, na pesquisa de Tfouni, Pereira e Assolini (2017). Nela, os autores trabalharam a escrita de fichas e, em seguida, nos cadernos, com os significantes que surgiam e se repetiam durante os encontros com os alfabetizadores. Para os sujeitos, essas palavras, inicialmente dispersas, ganhavam um significado mais profundo, muitas vezes ligados às suas emoções, felicidades, anseios ou ao cotidiano. Dessa forma, houve a possibilidade de utilizar a língua escrita para narrar a própria vida e, assim, organizar a experiência pessoal com o mundo e com o outro, se apropriando-se dela e, se necessário, modificando-a.

Os autores destacam que a leitura e escrita são objetos do Outro, ou seja, são elementos sociais e culturais, mas que se tornam do sujeito, a partir do momento em que ele escreve, com sua própria letra, começando pelo seu nome. Isso possibilita um reconhecimento de si próprio e de sua história, para depois escrever ao outro.

Assim sendo, a escrita, de acordo com os autores, possibilita que os sujeitos elaborarem suas vivências, seus sintomas e sua vida como um todo, ao mesmo tempo em que os insere na sociedade.

A narração escrita da vida se inicia com o sintagma a ser completado: MEU NOME É.... O movimento que esse novo passo permite, para além da escrita solitária de nome e sobrenome, é um deslocamento metonímico, necessário à narrativa. Adiante, o resgate da própria história pode ter contribuição de outros enunciados, como EU NASCI EM.... Juntando os dois enunciados, temos como resultado uma protonarrativa, que conta fatos inaugurais da história do sujeito; aquilo que o torna diferente de todos os outros, mas também o insere na cultura comum (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017, p. 66).

Os autores ressaltam que a leitura do que os aprendizes escrevem deve ir além dos aspectos ortográficos, do repertório linguístico ou da forma escrita. Ela deve permitir que o sujeito coloque ali os significantes que são importantes para ele, permitindo que sua subjetividade se manifeste e, a partir disso, sejam produzidos outros textos.

Além disso, com o exemplo de Saussure (2006) em “Eu aprendo” e “Eu a prendo”, os autores explicam que os espaços de segmentação, os vazios, possibilitam a criação de novos significados, interpretações e percepções, revelando como a escrita pode funcionar de forma interativa e social.

Tfouni, Pereira e Assolini (2017) afirmam que cada fragmento de escrita é como uma parte de um todo, algo que, quando combinado, cria significados mais complexos. Observar o espaço entre as palavras e as sílabas pode revelar novas formas de combinação que o aluno pode querer explorar em suas próprias produções.

Além disso, os autores evidenciam que a escrita não é apenas um meio de comunicação literal, mas algo mais profundo, que envolve a expressão do inconsciente e a construção de sentidos. Eles lembram que Freud (1900) abordou a escrita no contexto dos sonhos, sugerindo que a maneira como as palavras são formadas, por exemplo, separando letras e criando significados, também se aplica ao processo do sonho. Da mesma forma, citam Lacan (1971), que afirmou que a escrita é um meio poderoso de descobrir algo, uma forma de encontrar significados mais profundos ao organizar pensamentos de maneira mais estruturada.

Por isso, segundo Tfouni, Pereira e Assolini (2017), reduzir a escrita apenas a regras fonéticas ou ortográficas limita seu potencial, pois não leva em conta seu poder de criar e ressignificar a realidade, além de estabelecer novas formas de pensar e existir do sujeito.

Assim, os autores afirmam que somente por meio do letramento é possível essa reorganização da subjetividade, pois ele permite aproximar a escrita da subjetividade e refletir sobre formas diferentes de participar em sociedades letradas.

Eles propõem uma abordagem que leve em consideração os desejos dos sujeitos aprendizes, buscando entender como lidam com a linguagem, tanto na escrita quanto na fala, expressando-se de maneiras que fazem sentido para eles. A proposta também visa identificar estratégias que possibilitem a circulação de saberes de indivíduos considerados analfabetos, mas que já carregam em sua história pessoal uma leitura própria sobre si mesmos e sobre o Outro. Esses sujeitos carregam uma história escrita em seus corpos, e é nesse inesperado que podemos encontrar a maior riqueza para abordar a palavra escrita e falada, promovendo um diálogo autêntico e significativo.

De acordo com Tfouni, Pereira e Assolini (2017), é necessário repensar as práticas de alfabetização, proporcionando aos sujeitos poderem “– por meio do intercâmbio entre a palavra escrita e falada – elaborar e preencher lacunas de sua subjetividade (escrevendo excertos significativos de sua história particular)” (Tfouni; Pereira; Assolini, 2017, p. 75).

Em suma, o letramento é muito mais do que um processo de aprendizado técnico da leitura e da escrita; ele é um caminho de reconfiguração da subjetividade e de inserção do sujeito nas dinâmicas sociais e culturais. Ao proporcionar a expressão da história pessoal e a criação de novos significados, a escrita se torna uma poderosa ferramenta para a construção de identidade e participação ativa na sociedade, permitindo aos indivíduos recontar suas histórias e redescobrir seus próprios significados.

E o encontro com textos, literários ou não, pode ser uma oportunidade não só da ampliação do repertório simbólico, mas também uma oportunidade de ser tocado por algum significante que venha organizar uma cadeia de sentido muito própria ao sujeito leitor. À vista disso, os casos aqui analisados permitem observar como as propostas pedagógicas, especialmente quando mobilizadas em contextos de letramento, podem operar como recurso de subjetivação. A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada para a construção e análise desses casos.

9. METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos, essa investigação realizou um estudo de casos em psicanálise, referente aos atendimentos ocorridos através do Projeto de Extensão

Adolescente e Saber, vinculado ao Programa Janela da Escuta. “O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (Godoy, 1995, p. 25).

Segundo Guimarães e Bento (2008), o estudo de caso em psicanálise tem especificidades próprias. Os autores relembram como Freud construía os casos clínicos: após o atendimento, fazia o relato dos casos não apenas descrevendo-os, mas construindo a teoria psicanalítica. A partir do que os atendidos traziam no divã, ele fazia inferências dos ditos e não-ditos e dialogava as teorias com as experiências relatadas pelos pacientes. “Pode-se então definir ‘estudo de caso em psicanálise’ como sendo a escrita da clínica analítica, do “pathos”, incluindo, além da sua mera descrição, a sua teorização” (Guimarães; Bento, 2008, p. 93).

Os autores evidenciam ainda que o primeiro momento do estudo de caso em psicanálise é a descrição da queixa do paciente. Nessa etapa, é necessário escrever desde o surgimento deste sintoma até o que se manifesta no momento do início da análise, além de relacionar com a vida do sujeito – descrevendo aquilo que ele falou que pode estar relacionado ao problema.

Já o segundo momento é destinado à descrição da transferência do paciente com o analista, uma vez que os desejos inconscientes serão atualizados e o sofrimento do sujeito deixa de ser pela doença e passa a ser por sua relação com o analista. “Assim observa-se na clínica analítica a transformação ou passagem da queixa pelo sofrimento do paciente devido ao “patho-doença” para o sofrimento devido ao “pathos-paixão-transferência” (Guimarães; Bento, 2008, p. 95). Ou seja, este momento visa descrever a história do tratamento, considerando e escrevendo também sobre a transferência entre paciente e analista e analista e paciente que aparecem durante os atendimentos.

O terceiro momento, por sua vez, deve ser destinado à escrita da análise e interpretação dos dados descritos nos momentos anteriores (Guimarães; Bento, 2008). Nesse, torna-se necessário escolher uma situação-problema para discutir o caso, utilizando as teorias psicanalíticas já existentes para confirmá-las ou refutá-las, e neste último, cabe ao pesquisador reformulá-la ou reconstruí-la.

Guimarães e Bento (2008), fundamentados em Freud (1912/1969a), afirmam que a escrita do caso deve acontecer após os atendimentos clínicos, para evitar o encaixe das falas do paciente em alguma teoria. Leitão (2018), em concordância, defende que o

momento do atendimento deve ser principalmente de ouvir e não de procurar compreender.

Guimarães e Bento (2008) evidenciam que, no estudo de caso em psicanálise, o sujeito e objeto criam-se um ao outro reciprocamente. Segundo eles, como o pesquisador é participante ativo do caso, é importante que ele conte com um supervisor e faça análise. Isso o ajudará a entender a si mesmo e perceber as informações ocultas no inconsciente do sujeito que está sendo analisado. Nesse sentido, a contratransferência (transferência do analista para com o paciente) não impedirá um bom trabalho analítico se o analista estuda seu próprio inconsciente, pois ele consegue identificar as reações de contratransferência e agir nelas (Guimarães; Bento, 2008).

Leitão (2018) também contribui para entender a construção de caso em psicanálise. Ele ressalta, em concordância com Guimarães e Bento (2008), que o estudo de caso psicanalítico vem de atendimentos realizados e são feitos dos relatos, mediante a transferência e articulados à teoria. Afirma também que essas investigações são usadas para ensinar, de forma didática, a respeito de teorias e conceitos psicanalíticos.

O autor evidencia que essas pesquisas podem ser intrínsecas, visando compreender um caso específico, ou instrumental, em que o caso é usado para refletir sobre a teoria. Portanto, não é generalizável, uma vez que a clínica psicanalítica objetiva “escutar e compreender a relação íntima do sujeito com os seus sintomas, assim como a forma em que este sujeito reorganiza o seu gozo” (Leitão, 2018, p. 412).

Leitão (2018) compreende que o estudo de caso em psicanálise pode ser usado para transmitir uma experiência. Salienta que essa transmissão é diferente do ensino, uma vez que neste último é passado conceitos que já estão formulados e cristalizados. Ao contrário disso, “a transmissão (...) opõe o saber e a verdade; o saber como o que se deve superar rumo à verdade própria” (Rosa, 2001, p. 93).

O caso clínico transmite a experiência entre o analista e o analisando, atravessados pela linguagem (Leitão, 2018). Por esse motivo, o autor defende que o estudo de caso é uma excelente forma de pensar a teoria e transmitir didaticamente para outros sujeitos, uma vez que descreve o caso e as intervenções realizadas vinculando-os com conceitos psicanalíticos.

O autor também diferencia a construção de caso e o estudo de caso: na primeira é preciso descrever o caso, não necessitando de interpretação; já o segundo é um conjunto de interpretações, que está sempre em construção, sempre inacabado e passível de novas

associações e novos significados, uma vez que uma investigação não cessará todas as questões que aparecerem no caso.

Além disso, Leitão (2018) ressalta a importância do estudo de caso ser produzido a partir de uma legitimidade, ou seja, a escolha deve ser feita a partir de uma singularidade e um interesse que o caso em questão possa causar no próprio pesquisador, uma vez que ele escolhe a experiência clínica que será narrada e avaliada.

Ele afirma que “o fato de a clínica psicanalítica não privilegiar os sintomas em específico, e sim o ordenamento destes, faz com que a singularidade do caso se constitua como enigma” (Leitão, 2018, p. 421). Segundo o autor, esse enigma é formulado quando ouvido pelo analista. Sendo assim, ressalta que o caso se torna singular quando o analista/pesquisador começa a questionar o motivo das “coisas” acontecerem com o sujeito, ou seja, o porquê do sintoma, da repetição ou do impasse. Portanto, pensar a transferência é essencial, uma vez que é a escuta do psicanalista que torna o caso singular (Leitão, 2018).

O autor também ressalta alguns pontos que devem ser considerados para a escrita do estudo de caso: situar a função do caso clínico; o relato deve ser claro e objetivo; ter cuidado ao citar os profissionais que atenderam o paciente anteriormente; as limitações para a evolução clínica; ter cautela com a utilização de autores (uma vez que há muitos com posições divergentes); a referência não deve ser apenas de comentadores da psicanálise, mas dos autores clássicos que estruturaram a teoria; publicar apenas casos que já foram finalizados, ou seja, que o paciente não é mais atendido pelo profissional; e verificar a legitimidade do caso, relacionando-o com questões que precisam ser desenvolvidas para contribuir com a psicanálise e outros campos de estudo.

(...) conclui-se que o que se propõe com o estudo de caso é a possibilidade de pesquisar e transmitir a singularidade de cada experiência clínica, através dos desdobramentos de uma análise e seu acompanhamento pelo analista, e assim contribuir para a constituição teórica e técnica não só da psicanálise, mas também das diversas áreas da clínica, no sentido mais amplo a que o ato se refere (Leitão, 2018, p. 421).

A respeito das reverberações que o estudo de caso pode ter, Leitão afirma:

Como há singularidades em cada caso, espera-se que com o seu estudo algo novo surja daí: uma contribuição que permita um novo olhar não só para as discussões do caso em questão, mas também para o desenvolvimento da teoria e da prática clínica. Isso quer dizer que a construção do relato clínico abre a possibilidade tanto de alguma

transmissão quanto de algum percurso em psicanálise (Leitão, 2018, p. 418).

Guimarães e Bento (2008), em concordância com a importância dessa metodologia, ressaltam que quando o estudo de caso é exposto para o público, ele se torna aproveitável para os que estudam o tema, oportunizando uma ampliação das significações feitas no atendimento em questão e em outros.

Tendo em vista estes elementos, a presente pesquisa propõe a utilização da metodologia de estudo de caso, na perspectiva psicanalítica, com o objetivo de transmitir às/aos docentes da Educação Básica as contribuições da psicanálise para se pensar os impasses na aprendizagem da leitura e da escrita apresentado por sujeitos adolescentes.

Para a construção dos casos, foram utilizados registros produzidos ao longo dos atendimentos pedagógicos realizados no âmbito do Projeto Adolescente e Saber, durante o período do mestrado. Todos os atendimentos foram conduzidos pela própria pesquisadora, que, ao término de cada encontro, produzia anotações escritas e/ou gravações em áudio para registrar os acontecimentos do dia. Também eram feitos registros nas próprias folhas de atividade, com marcações relativas à forma como o adolescente lia ou escrevia determinadas palavras. Durante os encontros, quando necessário, eram anotadas falas e temas emergentes, de modo a favorecer uma posterior elaboração mais precisa dos atendimentos.

A construção dos casos, portanto, baseia-se nesse conjunto de registros e memórias elaborados pela pesquisadora, articulados, ainda, às anotações produzidas em estudos de caso com profissionais de outras áreas, como da psicologia e medicina, que também acompanhavam os adolescentes. Importante destacar que a escrita dos casos ocorreu apenas após o encerramento dos atendimentos pedagógicos, conforme orienta Leitão (2018).

A partir da construção dos casos, propõe-se um recurso educacional em caráter de divulgação científica²⁶, com o potencial de transmitir aos profissionais da educação as contribuições da psicanálise para a compreensão e a intervenção nos impasses escolares, especialmente aqueles referentes à leitura e a escrita, que persistem até o tempo da adolescência.

²⁶ De acordo com Neves e Rosado (2023) *apud* Valerio e Pinheiro (2008) a comunicação científica pode ser definida como a comunicação entre os pares da comunidade científica e a divulgação científica como a comunicação para o público fora dela. Esta última pode ser compreendida como um de inclusão social, na medida em que fomenta a formação, na medida em que contribui para a transformação da informação em conhecimento.

10. CASOS ATENDIDOS

No Projeto Adolescente e Saber, os casos chegam após o adolescente apresentar uma demanda pedagógica nos acolhimentos do Programa ou após serem encaminhados por outros profissionais, geralmente da área da saúde ou educação, ou por instituições, como escolas ou serviços socioeducativos. Após o acolhimento, é oferecido a esses adolescentes o atendimento com um pedagogo, com o objetivo de verificar suas potencialidades e dificuldades, além da realização de algumas intervenções pedagógicas. Entretanto, quem conduz o caminho a ser seguido são os próprios sujeitos: eles decidem se desejam participar e quando interromper os atendimentos.

Apesar de pensarmos o Janela da Escuta como um “lugar de passagem” — e não como uma aula de reforço em que os jovens permanecem por muito tempo —, ele é um ponto de partida para explorar seus conhecimentos e impasses. A partir daí, busca-se construir, em conjunto com a rede de apoio e, no caso deste Projeto, com a escola e os ambientes pedagógicos nos quais o sujeito está inserido, estratégias para auxiliar o adolescente a encontrar saídas para seus impasses e se reconectar com o saber escolar.

Os atendimentos pedagógicos são realizados, juntamente com outras ações do Janela da Escuta, nas dependências do Ambulatório São Vicente – ambulatório do Hospital das Clínicas, da UFMG, especializado no atendimento de crianças e de adolescentes.

Os pedagogos do Projeto fundamentam-se nos conhecimentos da área da educação, como os estudos sobre a alfabetização e a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, além dos referenciais psicanalíticos e no trabalho sistematizado por Marlene Silva²⁷. Em sua proposta, Silva (2020) defende a importância de criar um espaço para que o sujeito fale sobre seus impasses escolares e o professor, ao se deslocar da posição de mestre, possa escutar e aprender com ele, possibilitando a construção de uma intervenção pedagógica mais adequada ao sujeito e ao seu impasse, considerando seu desejo, sua história e a singularidade de sua relação com o saber.

Marlene Silva adota como referência o diagnóstico clínico-pedagógico formulado por Santiago (2005), dispositivo que articula aspectos conceituais e subjetivos na escuta do impasse. Nessa metodologia, o pedagogo busca compreender os entraves conceituais-

²⁷ Em suas pesquisas discorre sobre a subjetividade no processo de aprendizagem de estudantes com impasses na aprendizagem.

pedagógicos presentes (ou ausentes) no percurso de aprendizagem, enquanto o psicanalista atua sobre a dimensão do sintoma. Ambos os enfoques reconhecem que a subjetividade do aluno está implicada em sua relação com o saber e deve ser considerada no planejamento das intervenções (Silva, 2020).

Nesse sentido, como destaca Santiago:

A avaliação conceitual baseia-se na investigação do conhecimento da criança, no plano estrito do seu domínio dos fundamentos teóricos absolutamente indispensáveis para a superação de erros de conteúdo. O método, por outro lado, é inspirado na clínica psicanalítica na medida em que a criança é interrogada sobre sua dificuldade, tal como se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Nessa perspectiva, busca-se esclarecer a trajetória intelectual que a criança desenvolve na solução de uma tarefa, até o ponto preciso de seu impasse. Deve-se notar que essa atitude de investigação apenas é possível para aquele que se coloca na posição de não-saber diante do outro, despojando-se do lugar tentador de mestre, que o adulto normalmente tende a adotar frente a uma criança (Santiago, 2005, p. 29).

A partir dessa perspectiva, a fala do aluno torna-se o ponto de partida para a elaboração das intervenções pedagógicas. Os recursos utilizados nos atendimentos — como letras móveis, material dourado, jogos, livros, textos e propostas didáticas em geral — são escolhidos conforme os interesses do sujeito e as necessidades de cada encontro, compondo um fazer pedagógico atento às particularidades do processo de aprendizagem de cada adolescente.

Após os encontros pedagógicos, as situações são discutidas com os demais profissionais do Janela da Escuta e, caso necessário, essas discussões são ampliadas para incluir outros profissionais externos ao Programa, como assistentes sociais, técnicos do Sistema Socioeducativo, pedagogos e psicólogos vinculados a postos de saúde, entre outros.

Os pais ou responsáveis, quando necessário, também são acolhidos pela equipe para expressarem suas preocupações em relação aos adolescentes. Em alguns momentos, são convocados de maneira pontual para auxiliar na compreensão da trajetória do sujeito, entre outros propósitos.

O encerramento de um caso pode ocorrer por diversos motivos, mas, geralmente, acontece devido à desistência do adolescente ou quando conseguimos construir uma rede de apoio – de saúde e educação – capaz de oferecer um suporte ao sujeito. Essa rede passa a contar com profissionais capazes de dar continuidade ao atendimento e, se necessário, compartilhar conosco os avanços ou dificuldades.

Portanto, esta dissertação apresenta quatro casos atendidos pela pesquisadora no Projeto Adolescente e Saber, durante o ano de 2024 e início de 2025: Gerson, Ricardo, Matias e Kerly²⁸. Em cada um deles, discutem-se aspectos singulares das experiências escolares e dos encontros no Janela da Escuta.

10.1 Caso Gerson

Gerson, um adolescente de 17 anos cursando o 6º ano do ensino fundamental²⁹ e em cumprimento de medida socioeducativa, foi encaminhado ao Janela da Escuta pelo técnico do socioeducativo. A indicação foi motivada pela angústia excessiva demonstrada pelo adolescente, evidenciada por tentativas de fugas frequentes, dificuldade para dormir e comportamentos agressivos. No Programa, ele iniciou os atendimentos com uma psicóloga, e, após consulta com a psiquiatra, passou a fazer uso de medicação. Durante as sessões com a psicóloga, Gerson expressou incômodo em relação às suas “dificuldades com a leitura”. Diante disso, foi convidado a participar do Projeto Adolescente e Saber, ao qual concordou integrar.

Em uma conversa com a mãe do adolescente, realizada para obter mais informações sobre sua trajetória escolar, ela revelou que ele sempre enfrentou dificuldades e demonstrava pouco interesse pelos estudos, justificando que isso ocorria devido à falta de esforço por parte dele. Relatou ainda que frequentemente era chamada à escola para ouvir sobre o mau comportamento e as dificuldades de aprendizagem de Gerson, mas não foram apresentados indícios de um empenho por parte da instituição em resgatá-lo no âmbito pedagógico. Além disso, manifestou descontentamento pelo fato de ele buscar ajuda somente agora, aos quase 18 anos. Considerando que Gerson ainda cursava o 6º ano do ensino fundamental na escola vinculada ao sistema socioeducativo e que, segundo a mãe, a última escola frequentada por ele oferecia apenas até o ensino fundamental I, pode-se inferir que ele tenha abandonado a instituição escolar.

Ao longo de cinco encontros pedagógicos, foram trabalhadas leitura, interpretação de texto e contas matemáticas, uma vez que Gerson também relatou dificuldades nessa área. Durante os atendimentos, a professora utilizou estratégias diversificadas, como música, material manipulativo e problemas matemáticos contextualizados, para engajar o

²⁸ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos.

²⁹ Gerson estudava no 6º/7º ano da Educação Jovens e Adultos (EJA) na escola do socioeducativo.

adolescente. Os recursos foram escolhidos com base nos dizeres de Gerson sobre seus impasses e interesses. No início, ele apresentou uma leitura fluida e escrita no nível alfabético, o que levou a professora a levantar a hipótese de dificuldades na interpretação textual. Contudo, essa hipótese foi descartada, pois Gerson demonstrou compreensão tanto dos trechos da música quanto dos enunciados matemáticos, chegando, inclusive, a relacionar a letra do rap trabalhado com suas próprias vivências. Com o decorrer das intervenções, foi identificado um impasse relacionado ao uso da pontuação, aspecto que provavelmente comprometia a leitura e a interpretação de textos, uma vez que, durante a leitura, ele desconsiderava os sinais, tornando-a confusa. Diante disso, tentou-se iniciar um trabalho com o adolescente no sentido de abordar a função de alguns sinais de pontuação. Mas não houve tempo suficiente.

Na matemática, o adolescente demonstrou domínio sobre adições com e sem reagrupamento e subtrações simples (sem reserva). Durante os atendimentos, trabalhou-se a subtração com reserva, na qual ele revelou facilidade em compreender e aplicar o processo.

Devido ao pouco tempo de atendimento, não foi possível concluir a causa dos impasses pedagógicos de Gerson. Entretanto, devido ao bom raciocínio lógico e à facilidade de aprendizado, descartamos hipóteses de deficiência ou patologia.

A análise dos impasses de Gerson levou à hipótese de um sintoma com o saber, especialmente aquele transmitido pela/na escola. Embora demonstrasse inteligência e capacidade, faltava-lhe interesse pelo conteúdo acadêmico. Diante disso, podemos inferir que escola parecia incapaz de transmitir, para Gerson, o desejo de saber.

Para retomar seu interesse pelo conteúdo escolar — já que ele havia demonstrado desejo ao falar do incômodo com suas dificuldades e o desejo de superá-las —, propusemos um trabalho baseado no letramento. Escolhemos uma música do grupo Racionais MC's, cujo tema tem relação direta com a vivência de Gerson: um adolescente negro, periférico, com histórico de violência policial. Foi oferecido a ele um lugar de identificação, escuta e produção de sentido.

Essa proposta oportunizou então que Gerson falasse sobre suas vivências, pensasse sobre elas e ampliasse o sentido do texto. A intenção era que, para além da leitura realizada, Gerson pudesse refletir sobre o mundo ao redor e sobre si mesmo, além de poder, através da palavra, dar um novo significado para a violência sofrida e uma nova forma de lidar com ela. Então, mesmo com respostas hesitantes ou vagas no início, Gerson passou a construir hipóteses, identificar metáforas (como ao interpretar que “a estrela

ofuscada é a prisão”), relacionar o conteúdo à sua vivência (“os policiais praticam covardias com a gente”) e reconhecer traumas raciais que o atravessam. Esse movimento é descrito por Freire (2006) como leitura do mundo: uma leitura que antecede e dá sentido à leitura da palavra.

Ao interpretar versos do rap “Nego Drama”, Gerson enuncia algo de si — e, como apontam Tfouni e Seidinger (2011), a escrita (e aqui ampliamos para a leitura interpretativa) pode funcionar como processo de reconstrução subjetiva. Pela via do letramento, as vivências do adolescente ganharam voz. Esse trabalho permitiu que a linguagem escrita fosse mediadora de uma outra posição de sujeito: não mais o jovem silenciado pela escola ou pelo sistema, mas alguém que se implica, interpreta, ressignifica e constrói sentidos a partir do texto.

No caso de Gerson, mais do que enfrentar uma dificuldade escolar, trata-se de encontrar na leitura e na escuta pedagógica uma via para a elaboração simbólica — da violência policial, do abandono paterno, do conflito com a mãe e da experiência da prisão.

Além disso, os problemas matemáticos trabalhados com Gerson foram elaborados a partir do universo da barbearia — uma alternativa ao tráfico mencionada por ele como forma legítima de ganhar dinheiro. A proposta permitiu que, ao mesmo tempo em que exercitava a leitura, a interpretação e o cálculo de subtrações, ele pudesse sonhar e projetar-se em um futuro possível, ocupando simbolicamente o lugar de quem gerencia um negócio: alguém que ganha, mas também resolve problemas e toma decisões. Assim, a matemática deixou de ser um exercício meramente técnico e passou a operar como um recurso de subjetivação, oferecendo a ele uma nova forma de se ver no mundo.

Ao ler e resolver os problemas contextualizados na barbearia, Gerson exercitava a imaginação, a tomada de decisões e o planejamento — ações que o colocavam em uma posição ativa diante do saber. Com isso, o raciocínio matemático deslocava-se da repetição mecânica para uma reflexão ancorada tanto na realidade quanto no desejo. Como apontam Tfouni e Seidinger (2011), é nesse tipo de prática — situada, significativa e aberta à polissemia — que o sujeito pode emergir como autor de sua própria trajetória.

Por essa razão, os materiais trabalhados com ele tinham implicações não apenas cognitivas, mas também sociais e subjetivas, uma vez que era Gerson quem delimitava os temas. Tal escolha colocava em jogo sua relação com o Outro, abrindo espaço para a produção de sentido e para a construção de uma nova “leitura de mundo” — e, portanto, uma nova forma de se colocar no mundo.

Embora afirmasse sentir “preguiça” de ler, sua fala revela algo mais profundo: um histórico de desinteresse pelos textos escolares. A introdução de textos significativos — seja por meio de letras de música ou de problemas matemáticos relacionados a um ofício por ele almejado — favoreceu não apenas uma abertura por parte de Gerson, mas também possibilitou uma brecha para o exercício da autoria e para o surgimento de um movimento de subjetivação.

Além disso, Gerson apresentava condutas de risco, embaraços com o sexo e uma repetição de atos envolvendo excessos na relação com Outro.

Numa de suas idas ao Programa, um desentendimento com um agente do socioeducativo expôs essa dinâmica de repetição. O conflito foi desencadeado por uma encenação racista desse agente ao manipular as algemas e olhar fixamente para o adolescente. Incapaz de sustentar essa provocação, Gerson reagiu de forma impulsiva, partindo para cima do agente, demonstrando certa fragilidade em relação às bordas simbólicas, culminando na busca, por meio do corpo, dos limites que não estavam simbolicamente inscritos, o que o expôs a consequências que poderiam comprometer o andamento de sua medida socioeducativa.

Apesar desses episódios, na medida em que frequentava o Janela da Escuta, percebeu-se a construção de uma transferência, inicialmente com a psicóloga e, em seguida, com a pedagoga, favorecendo uma abertura que permitiu com que Gerson falasse, de modo entrelaçado, de sua vida e de seu não-saber pedagógico - com a leitura e com cálculos matemáticos.

Durante um dos encontros, Gerson trouxe uma situação que lhe causava angústia. Ele relatou que havia conseguido conquistar e se relacionar com a menina que há muito desejava, mas, durante uma festa, a traiu ao beijar outra garota, colocando em risco o relacionamento. Quando a menina descobre, Gerson se sente profundamente angustiado e tenta encontrar formas de evitar o término. Um encontro tão esperado por ele se transforma em desencontro, na medida em que ele não sabe como lidar com a relação construída com a menina. Diante disso, ele busca inventar uma solução utilizando a linguagem, numa tentativa de evitar ou amenizar o desencontro. Essa elaboração ocorre tanto no atendimento pedagógico quanto no psicológico, em que ele inicialmente considera negar o ocorrido ou alegar que não se lembrava, mas, ao final, decide que seria melhor contar a verdade e enfrentar as consequências de sua escolha.

Gerson fala também do uso abusivo de drogas, manipulação de linha chilena ao soltar papagaio, porte ilegal de armas e do consumo excessivo de bebidas alcoólicas.

Conforme Lacadée (2011), em se tratando de um sujeito adolescente, podemos pensar nesses comportamentos como respostas ao real da puberdade, à angústia do vazio inominável que emerge do encontro com a “inexistência da relação sexual”. O ódio de si mesmo, decorrente da estranheza e da vergonha em relação ao seu novo eu, pode conduzir o adolescente a ações perigosas e autodestrutivas, passíveis de ser interpretadas como uma pantomima, isto é, uma manifestação de angústia e sofrimento que busca uma tradução simbólica.

Estes atos podem ser compreendidos como uma tentativa de inscrição do próprio ser do adolescente, exilado de seu corpo, de suas fantasias e de sua linguagem infantil. Essa pressa em descobrir a verdade sobre si mesmo leva alguns jovens, como Gerson, a fugas e errâncias, a um “mais de gozar”, caracterizado por atividades de risco do tipo vertigem, que carregam um excesso potencialmente mortal (Le Breton, 2002, apud Lacadée, 2011)). Assim, o uso de drogas, a manipulação de linha chilena, o consumo excessivo de álcool e até mesmo o ato infracional cometido por ele parecem configurar uma resposta ao real da puberdade que o assombrava.

Diante do exposto, podemos inferir que essas ações parecem evidenciar uma resposta ao não-saber do adolescente, especialmente em relação ao seu corpo, ao encontro com o Outro sexo, com o Outro. O que se apresentava também em relação aos seus impasses com a leitura e os cálculos matemáticos.

Pode-se dizer que o espaço do Programa Janela da Escuta ofereceu a ele uma pequena abertura, uma oportunidade de elaborar, por meio de palavras, o vazio que o assombrava, seja através da escuta clínica psicanalítica, seja pela escuta orientada pela psicanálise realizada na intervenção pedagógica. Nesse espaço, buscou-se promover uma abertura para que Gerson deixasse de recusar o saber do Outro, como uma tentativa de refrear o gozo e auxiliá-lo a encontrar uma nova língua para si mesmo.

Mas não podemos calcular o alcance dessa oferta, pois, essa pequena abertura não foi suficiente para o adolescente estabelecer um laço potente e continuar no Programa. Portanto, ao ser liberado do socioeducativo, Gerson não deu continuidade nos atendimentos. Mas o que se abriu no Janela da Escuta poderia ter se dado antes, na escola.

A escola, enquanto lugar que tradicionalmente oferece o saber, deveria funcionar como um espaço de estruturação simbólica, fornecendo referências significativas. Contudo, a falta de vínculo com o saber escolar deixou Gerson à deriva, e o ato infracional parece surgir como essa "resposta ao real", uma tentativa de delimitar seu lugar no mundo, mesmo que de maneira negativa.

O caso de Gerson evidencia lições fundamentais para a prática docente. Em primeiro lugar, é preciso buscar ativamente o adolescente, tentando "fisgá-lo" no saber e estabelecer uma relação que acolha o adolescente com o que ele traz. É fundamental que os professores compreendam que a aparente falta de interesse pelo aprendizado nem sempre se reduz a desmotivação ou descaso. Muitas vezes, essa postura está atravessada por questões subjetivas e por um desejo inconsciente que o próprio adolescente não consegue nomear. Reconhecer essa dinâmica exige uma escuta sensível e a criação de estratégias pedagógicas que conectem o conhecimento escolar aos interesses do jovem, de modo a favorecer a construção de um vínculo mais significativo com o aprendizado.

É preciso também atentar para o impacto das nomeações que muitas vezes se atribuem aos estudantes. Na adolescência, o sujeito está em busca de nomear o que ocorre consigo e de encontrar uma linguagem que o ajude a transitar por essa fase tão desafiadora. A escola tem o potencial de oferecer novas palavras e significações, ampliando as possibilidades simbólicas que possam auxiliá-lo nessa transição. Nomeações negativas, entretanto, podem levar o adolescente a identificar-se com uma posição fixa, muitas vezes destrutiva, dificultando sua saída desse lugar e fomentando a exclusão e a segregação.

Além disso, o caso reforça a importância de entender a adolescência como um momento marcada por profundas transformações subjetivas. O vazio que o sujeito muitas vezes experimenta nesse tempo da vida pode acarretar em angústia e uma busca intensa por um lugar no mundo, o que pode levar o adolescente a condutas de risco ou transgressões na tentativa de estabilizar sua existência. Para os professores, compreender essa dinâmica é essencial, pois permite enxergar comportamentos aparentemente disruptivos sob outra perspectiva: não como simples recusa, mas como tentativas do jovem de lidar com o que lhe atormenta.

Portanto, o caso de Gerson nos alerta para a importância de superar práticas pedagógicas que desconsideram a subjetividade do aluno, reconhecendo-o como sujeito e estabelecendo com ele uma relação que o valorize em sua singularidade. A escola é essencialmente um lugar de transmissão e de construção de conhecimentos. Mas pode ser também um espaço de acolhimento e escuta, oferecendo ao adolescente ferramentas que o auxiliem na construção de sentido para sua trajetória. Essa perspectiva é o que permite pensar a escola como espaço de combate à exclusão, na medida em que potencializa as oportunidades de aprendizado, de escolha, de inserção na cultura.

10.2 Caso Ricardo

Ricardo, um adolescente de 17 anos, cursando o 1º ano do ensino médio e em cumprimento de medida em uma unidade do sistema socioeducativo, chegou ao Janela da Escuta levado pelo pedagogo da instituição. Este manifestava preocupação com o fato de Ricardo não saber ler nem escrever e buscava uma “segunda opinião” — dessa vez, de especialistas. Segundo o técnico responsável, o adolescente apresentava uma “precariedade simbólica e cognitiva”.

Ao ser acolhido no Programa, Ricardo estava, como ele mesmo dizia, “só o ódio”. Restrito em suas falas, limitava-se a contar que havia avançado do 7º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio por meio de uma prova na qual “colou” — recorrendo às respostas dos colegas, sem compreender o próprio processo de escolarização.

Convidado a participar dos atendimentos pedagógicos, Ricardo aceitou. Durante os seis encontros realizados, apesar de afirmar que desejava aprender a ler e escrever — e de reconhecer a falta que esse saber lhe fazia em diversos momentos da vida — recusava-se sistematicamente a realizar as atividades propostas. Justificava sua recusa dizendo estar “só o ódio” e prometia que, “quando ficasse mais tranquilo”, se dedicaria. Essa postura era respeitada, e os encontros passavam a ser espaços de fala sobre suas angústias, especialmente relacionadas à prisão.

Mas mesmo nesse lugar de recusa, alguns gestos evidenciaram uma abertura ao saber pedagógico. Em um dos encontros, Ricardo aceitou escrever, com auxílio, uma palavra além do próprio nome: “ventilador”, sugerida pela professora ao notar seu olhar no aparelho ligado na sala. Ricardo escreveu “EIALO”, refletindo uma hipótese silábica com valor sonoro, embora os recursos disponíveis — restritos a uma única palavra — não fossem suficientes para confirmação da hipótese. O processo de escrita foi acompanhado de surpresa: “Eu... não errei nenhuma [letra]?”, perguntou ele. Essa reação pode indicar um deslocamento subjetivo: havia ali um sujeito que, talvez pela primeira vez, se via como alguém capaz de saber.

A respeito de seu nome, Ricardo explicou que aprendeu a escrevê-lo na escola do socioeducativo, onde o praticava diariamente, contornando as letras já escritas no caderno. Ainda assim, mostrava insegurança: ora dizia que era fácil porque fazia todo dia, ora afirmava que “nem meu nome eu sei escrever direito”. Sabia grafar o primeiro e o segundo nome, mas não o sobrenome.

Alguns elementos nos chamaram a atenção: sua escrita foi feita no canto inferior direito da folha — não sabemos se por falta de domínio da organização gráfica (de cima para baixo), ou se, diante da resistência à escrita, ele tenha apenas se aproximado da borda mais próxima ao corpo, escrevendo ali onde o gesto era possível. Sua autoestima, fragilizada pela longa permanência em situação de fracasso escolar, também emergia com força. Ricardo dizia não querer escrever porque “não sabia as letras” — embora, em outra atividade, tenha conseguido identificar praticamente todo o alfabeto. É possível que estivesse se referindo especificamente às letras da palavra ‘ventilador’, embora sua fala tenha generalizado o desconhecimento para o alfabeto como um todo. Podemos afirmar que havia, ali, um saber sobre as letras, mas um não-saber sobre a escrita — talvez atravessado por afetos, recuos e tentativas interrompidas. Um saber interditado, possivelmente, pela própria história de fracasso escolar.

Foi a partir de uma brecha do “não saber” sobre o nome próprio que decidimos propor um trabalho mais direto com esse significante que, como mostram Tfouni, Pereira e Assolini (2017), não é apenas uma palavra funcional, mas um ato inaugural de inscrição subjetiva. Escrever o nome é mais do que identificar-se: é localizar-se na linguagem, na cultura, no laço social. O gesto de escrever o próprio nome, ainda que singelo, é uma forma de afirmar-se como sujeito social, cultural e jurídico — aquele cujo nome é reconhecido pelo Outro.

Inspirados em Silva (2008), realizamos então um encontro a partir da certidão de nascimento de Ricardo. Sabíamos que o nome próprio carrega significados objetivos — as letras, a grafia —, mas também subjetivos — o saber sobre sua origem, sua história, seus vínculos. A proposta foi justamente abrir esse campo de fala: falar sobre o nome, o sobrenome, a família. E foi nesse momento que Ricardo se sentiu mais à vontade para falar da mãe e da família materna, da qual dizia não gostar, e para tirar dúvidas sobre a escrita. Embora soubesse escrever o próprio nome, ainda perguntava: “Tá certo assim? Porque eu sempre pensei que escrevia errado.” Essa dúvida talvez revelasse que ele ainda não se reconhecia simbolicamente inscrito ali, na cultura, no social. No entanto, diante da certidão, surgiu a possibilidade de um novo olhar sobre si: com o apoio da educadora, escreveu seu nome, confirmou a grafia e, naquele gesto, pôde se reconhecer no significante que o representa no mundo.

É por isso que o letramento não pode ser reduzido a uma técnica de ensino da leitura e da escrita. O que se busca é outra coisa: oferecer a Ricardo um lugar onde ele possa se inscrever simbolicamente, produzir sentido, experimentar-se como sujeito do

saber e da cultura. Toledo (2015), assim como Tfouni e Seidinger (2011) e Tfouni, Pereira e Assolini (2017), afirmam que a escrita deve ser lida como gesto de subjetivação — não como acerto técnico, mas como esforço simbólico. Escrever não é apenas organizar letras, mas ocupar um lugar no discurso, marcar presença no mundo. Letramento tem a ver com transmissão da cultura.

A grande questão que atravessava os atendimentos pedagógicos era: é possível abrir um espaço para o saber escolar quando o sujeito está tão tomado por esse ódio? Esse questionamento acompanhava cada encontro com Ricardo. Porque mesmo quando ele dizia que não sabia nada, mesmo quando se recusava a escrever, o desejo de saber aparecia, em brechas, como quando se surpreende com a própria escrita. O espaço educativo, sustentado por uma aposta na linguagem e na cultura, oferecia uma escuta que o convocava — ainda que discretamente — a se reinscrever no mundo simbólico.

No entanto, esse gesto de inscrição convivia com o retorno insistente do afeto bruto. Inicialmente, o “ódio” expressado por Ricardo parecia estar ligado ao desejo de retornar para casa, já que ele se encontrava sob medida de internação. No entanto, mesmo após a progressão para o regime de semiliberdade, o sentimento persistia, por ainda estar “preso” durante a semana. Aos poucos, o ódio também apareceu em suas falas sobre a escola e sobre a família materna — mostrando-se, assim, como afeto anterior à medida socioeducativa, enraizado em outras experiências.

Percebemos que, assim como no caso de Gerson, Ricardo, após ter sido exilado de sua infância, se viu diante de um vazio inominável e profundamente angustiante, que, conforme Lacan (1989), reinscreve a falta no sujeito e “cava um buraco no real”. Em um dos encontros, ao perguntar se ali, no Janela, “conseguiriam descobrir o que falta” na mente de alguém, ele afirmou: “não sei de nada. Só sei que tenho dificuldade de saber”. Há, nessa fala, um saber que não se sabe, um sujeito que tenta se localizar na linguagem, mas encontra apenas a falta. Tomado por essa ausência de palavra, que se manifestava em forma de ódio de si e do Outro, Ricardo tenta inventar saídas, mas se via enredado em condutas de risco, errâncias e recusas — modos possíveis, ainda que precários, de suportar a angústia de não saber.

O caso de Ricardo explicita os efeitos subjetivos da precariedade simbólica, especialmente quando a escola falha em operar como espaço de inscrição. Sua trajetória permite pensar os impasses da adolescência, a função da linguagem na constituição do sujeito e os efeitos possíveis de uma escuta sustentada no campo educativo. Ao ser questionado sobre si mesmo, Ricardo não sabia o que dizer. Limitava-se a repetir: “tô só

o ódio”. Havia “muita coisa na mente”, uma “cabeça quente” — mas ele não conseguia nomear o que sentia. Faltava palavra, e faltavam também instrumentos de simbolização que lhe permitissem elaborar. Em um dos encontros, desenhou um coração partido. O gesto, simples, dizia mais do que conseguia colocar em palavras: havia um afeto que ele não compreendia, um sentimento que estava quebrado. Ricardo não sabia o nome daquilo que doía. A ação e, principalmente o ódio, substituía a fala.

A adolescência de Ricardo foi marcada por falhas nos processos de simbolização e por uma relação fraturada com o Outro. Desde o primeiro atendimento, o que emerge é um sujeito tomado pelo ódio, por um sentimento de injustiça e pela angústia diante da espera — uma espera que parecia não ser apenas pela liberdade, mas por alguma resposta que lhe desse lugar no mundo.

Toledo (2015), ao recuperar Lacan, nos ajuda a compreender esse ponto. O Nome-do-Pai, enquanto significante que representa a Lei e sustenta a entrada do sujeito na ordem simbólica, encontra-se em declínio. As autoridades tradicionais têm perdido legitimidade simbólica e deixado de ocupar o lugar estruturante que outrora sustentavam. Como afirma a autora, “no social, os pais destituídos são exatamente as autoridades educativas, religiosas e políticas. Nesse sentido, a violência e a criminalidade passam a ocupar seu lugar, o lugar antes ocupado pelo simbólico” (Toledo, 2015, p. 102-103).

Na adolescência o sujeito se depara com o real da puberdade — um real que pulsa no corpo, no desejo, no ato. É, como lembra Lacadée (2011), o momento em que o sujeito se confronta com uma angústia inominável. Se não há palavras que sustentem a travessia, se o Outro não oferece recursos simbólicos, de linguagem, o que irrompe é o ato. Toledo (2015) afirma que o risco, nesses casos, é que a passagem da adolescência não se realize ou se cristalice em formas de sofrimento que não encontram palavra. Ricardo parece se situar exatamente nesse ponto: diante de um real que transborda, mas sem ferramentas para representá-lo. O ódio, nesse contexto, é o afeto que sobra quando a palavra falha.

A fragilidade de recursos simbólicos aparece em quase todas as falas de Ricardo: ele esquece o que viveu, não sabe o que sente, não consegue nomear suas experiências. Em vez de narrar, silencia ou deixa emergir o afeto do ódio. Ao tentar dizer de seus sentimentos, Ricardo desenha um coração partido, mas não consegue elaborar e verbalizar sobre a relação entre esta imagem e o que se passa com ele. Percebe-se uma articulação simbólica frágil, que falha diante de seus impulsos, culminando em ato. O que se revela, então, é o exílio da linguagem (Lacadée, 2011).

Nesse cenário, a escola poderia ter sido um lugar de sustentação. Mas não foi. Ricardo saiu da escola sem se alfabetizar. Não conseguiu sustentar o laço com o saber, tampouco foi sustentado por ele. Como Toledo (2015) nos lembra, a educação exerce uma função essencial na transmissão simbólica entre as gerações. Ao oferecer ao sujeito os instrumentos culturais e simbólicos necessários para se orientar no mundo, a escola contribui para a construção de um suporte simbólico que pode oferecer alguma sustentação diante das incertezas do futuro.

No entanto, Ricardo não teve acesso a esse suporte. A escola não deu conta dele — e ele não deu conta da escola. O encontro entre ambos falhou. Ele saiu. Não se alfabetizou. E qual o efeito disso para sua vida? Qual o custo subjetivo de não ter palavras para nomear o que se vive?

Sem referências que o sustentem — simbólicas, afetivas ou discursivas —, o adolescente se vê lançado à própria sorte diante das forças pulsionais que irrompem na puberdade. Quando não há palavra, sobra o afeto bruto. O ódio. Sem contorno, sem mediação, sem linguagem. É justamente nesse ponto que o caso de Ricardo se torna emblemático: não por ser excepcional, mas por tornar visível o que acontece quando as instituições falham em oferecer ao sujeito as condições mínimas de simbolização — aquelas que poderiam sustentá-lo em sua travessia.

É justamente por isso que a educação se torna tão relevante: ao oferecer significantes e repertórios compartilháveis, ela pode criar condições para que o sujeito enfrente suas questões singulares com maior possibilidade de elaboração.

Toledo (2015) nos lembra que a escola pode operar como esse espaço de sustentação desde que não se limite à lógica disciplinar e conteudista. Quando há condições favoráveis — como interlocuções qualificadas, vivências com múltiplas formas de expressão e a possibilidade de acessar o universo da escrita em sua diversidade cultural —, a escola pode ampliar o campo da simbolização. Isso inclui propostas que envolvam a leitura de textos poéticos e musicais, atividades com imagem, desenho, teatro, produções escritas autorais e até mesmo o uso da oralidade como meio de elaboração. Tudo aquilo que, ao circular como linguagem, possa ofertar significantes novos ao sujeito.

Como lembra a autora, apoiando-se em Coutinho (2011), o encontro do jovem com a escola envolve muito mais do que a simples aquisição de conteúdos formais. A experiência escolar é também um espaço privilegiado de constituição subjetiva, pois possibilita a construção de laços sociais, o acesso à cultura e a inserção em redes que

atravessam tanto o consciente quanto o inconsciente. A transmissão simbólica feita pela escola, portanto, não atua apenas no plano do saber, mas no plano do ser.

Como aponta Toledo (2015), é justamente quando as instituições deixam de oferecer recursos de significação que a educação pode exercer sua função mais potente: a de criar um vínculo capaz de possibilitar a elaboração da angústia e a invenção de novos modos de existir.

O caso de Ricardo nos permite ver, com nitidez, o que acontece quando essa função falha — e também o que ainda pode emergir quando há alguma aposta. Ele próprio marca, com precisão, o momento da virada: foi com “dez anos” que “cresceu”. E foi com “onze” que “desistiu da escola e desistiu da vida”. Em diversos momentos, ele fala do desejo de aprender, mas, ao mesmo tempo, declara ter desistido. Não se trata aqui de um sujeito que recusa o saber por desinteresse. Ao contrário: Ricardo afirmava que queria aprender. Mas dizia, com a mesma intensidade, que não conseguiria — “já era, não tem como aprender mais”. Esse embate entre o desejo e a desistência marca com força a travessia adolescente, especialmente quando ela ocorre em um cenário de esvaziamento das referências culturais e subjetivas que poderiam sustentá-la. Ou seja, a escola não conseguiu lhe transmitir nem o material simbólico necessário à aprendizagem, nem o desejo de viver — especialmente nesse momento tão frágil, quando o sujeito se vê desamparado diante do real da puberdade. Pelo contrário: Ricardo “nunca gostou de estar na escola”, porque “nunca aprendeu”. Ao desistir da aprendizagem, desistiu também da vida.

Ao longo dos atendimentos, Ricardo usava o espaço pedagógico para conversar. E é nessa escolha que se revelam os primeiros traços de vínculo. O vínculo estabelecido com a professora, diferentemente daquele que se desenhava com a psicanalista, trazia algo da ordem da transmissão — porque a professora é, antes de tudo, uma educadora. Havia nela uma aposta: transmitir a ele alguma coisa da cultura, municiá-lo de simbólico. E isso começou a produzir efeitos. Ricardo passou a ter, ainda que timidamente, um pouco mais de recursos. Em um dos encontros, disse: “hoje eu tô de boa”. É pouco, mas é algo que se desloca do “só o ódio”, embora prevalecesse o vazio desse sentimento. O ódio é o real, e a palavra pode ser a borda.

Apesar do ódio ser muito evidente, não era só ele que se manifestava. Ricardo dizia que ia “brasar”, “beber muito”, que “a cabeça gira e vai pra outro norte”. Nesses dizeres, apareciam tentativas de lidar com o insuportável — com aquilo que não se pode simbolizar — através do ato, do gozo, da fuga para o corpo ou para a droga. O que está em jogo, como indica Toledo (2015), é o encontro com um real inominável, que escapa à

palavra e se apresenta na forma de angústia. A função do trabalho educativo é justamente oferecer recursos simbólicos que possibilitem o deslocamento desses modos de expressão para outros mais elaborativos, como a escrita, o relato, o laço.

Ricardo pediu para encerrar o atendimento com a psicóloga, talvez porque ainda não dispunha de recursos para produzir algo que nesse espaço esperava-se que ele produzisse. Já com a professora havia um lugar de transmissão e de produção de recursos. Ali ele queria ir.

Esse caso nos mostra que se a escola conseguir suportar sujeitos como o Ricardo, talvez ele possa se beneficiar daquilo que escola pode oferecer.

Mais do que isso, o caso convida a escola a revisar suas formas de leitura e de acolhimento frente ao sujeito e às manifestações de impasse na relação com o saber. Em vez de interpretar a recusa como desinteresse ou indisciplina, a experiência com Ricardo revela que, muitas vezes, ela expressa a precariedade das ferramentas simbólicas disponíveis para nomear a própria história. O silêncio, o esquecimento, a recusa e mesmo o ódio podem ser compreendidos como tentativas de resposta frente a um real que irrompe sem contorno, especialmente quando a linguagem falha como mediadora.

A escola, nesse sentido, é chamada a reconhecer que sua função vai além da transmissão de conteúdos. Ao operar como espaço de escuta e de circulação simbólica, pode oferecer aos sujeitos o letramento, entendido como processo de subjetivação e de transmissão de cultura, que envolve a possibilidade do sujeito se inscrever na linguagem, de construir narrativas de si e de estabelecer pertencimento.

O caso de Ricardo mostra que, mesmo diante de condições adversas, a presença de um Outro que sustente a aposta pode abrir brechas para deslocamentos subjetivos. A escola pode, assim, aprender que há sujeitos que não cabem nos tempos cronológicos do currículo, nem em suas formas padronizadas de avaliação, mas que, se acolhidos em sua singularidade, podem encontrar na instituição um espaço possível de produção de sentido. Reconhecer essa complexidade é condição fundamental para que a escola possa exercer, de fato, sua função simbólica e cultural.

10.3 Caso Matias

Matias, à época dos atendimentos pedagógicos, era um adolescente de 17 anos, encaminhado ao Projeto Adolescente e Saber por demanda pedagógica, a partir da preocupação manifestada por sua mãe em relação ao seu desenvolvimento escolar.

Quando chegou, estava matriculado no 2º ano do ensino médio, e a queixa principal dizia respeito à dificuldade nas expressões aritméticas básicas. No entanto, logo nos primeiros encontros, observou-se que o adolescente era capaz de realizar as atividades que inicialmente dizia não dominar. Tal constatação levou a equipe do Projeto à formulação da hipótese de que as dificuldades apresentadas por Matias estavam atravessadas por questões subjetivas, especialmente relativas à sexualidade. Diante da necessidade de uma escuta mais especializada, ele foi encaminhado ao atendimento psicológico.

Alguns meses após o encerramento dos atendimentos pedagógicos, já matriculado no 3º ano do ensino médio, Matias procurou novamente um dos profissionais do Programa, afirmando que havia “esquecido como se faz conta de menos”, o que motivou sua re inserção no Projeto até a conclusão do ensino médio.

A trajetória de Matias foi atravessada, desde cedo, por uma série de nomeações diagnósticas. Ao longo de sua vida, o adolescente acumulou laudos que o situavam em diferentes categorias da nomenclatura médico-psiquiátrica: autismo, TDAH, epilepsia, deficiência intelectual (nomeada nos relatórios como “retardo mental leve”) e, mais recentemente, transtorno afetivo bipolar. Durante um período, ainda houve a hipótese de transtorno de conduta grave, posteriormente descartada.

A resposta institucional a esses laudos foi a prescrição de um regime massivo de medicalização. A lista de medicamentos administrados a Matias é extensa — risperidona, clonazepam, topiramato, sertralina, biperideno, carbamazepina, ácido valproico, prometazina, haloperidol — e frequentemente modificada ao longo dos atendimentos. Essa rotatividade dos fármacos revelava, ao mesmo tempo, a tentativa incessante de “ajustá-lo” e o fracasso reiterado de encontrar uma medida que garantisse sua adaptação ao espaço escolar e outros espaços sociais.

Em alguns momentos, Matias chegava na escola completamente agitado, o que levava a concluir que os remédios não estavam fazendo efeito ou que “a mãe não havia medicado”. Em outros, encontrava-se sonolento. A medicação, assim, oscilava entre o insucesso e o excesso — este último, tudo indica, era o mais bem tolerado (e até preferido) pela escola.

Seu corpo, tornado objeto de intervenção farmacológica contínua, era também alvo de olhares desconfortáveis. Adolescente alto, com sobrepeso acentuado, Matias parecia provocar medo. Esse temor não se expressava apenas em gestos sutis, mas em falas explícitas de alguns profissionais da escola: “e se ele tiver uma crise, como vamos contê-lo?”, questionou uma vez o diretor. O corpo de Matias também incomodava. Esse

incômodo se traduzia, inclusive, na forma como a escola o enquadrava institucionalmente.

Diante das queixas manifestadas tanto no campo pedagógico quanto psicológico, Matias passou a ser acompanhado nas duas frentes pelo Programa Janela da Escuta, com o intuito de sustentar sua implicação subjetiva diante do saber e de si mesmo.

Foram realizados 24 atendimentos pedagógicos, com frequência semanal e duração aproximada de 40 minutos por encontro, nos quais trabalhamos as operações matemáticas, ponto de angústia do Matias. Com a utilização de recursos manipuláveis, como o material dourado, e estratégias fundamentadas nos princípios do letramento matemático, buscou-se construir uma relação mais significativa com o saber, articulando a dimensão conceitual das operações a temas de interesse do próprio adolescente — como, por exemplo, os ônibus. A escolha de situações-problema que mobilizassem suas referências cotidianas visava não apenas facilitar a compreensão dos conceitos, mas, sobretudo, promover um deslocamento subjetivo no modo de se relacionar com o saber escolar.

Matias demonstrou progressos evidentes: compreendeu o conceito de reagrupamento e conseguiu resolver operações de subtração; em relação à multiplicação, não foram observadas dificuldades; na divisão, apesar da dificuldade inicial — manifestada em frases como "não gosto de dividir nada" —, foi possível constatar que ele compreendia o conceito quando trabalhado em situações-problema contextualizadas. A partir da progressão nos atendimentos, o próprio adolescente pôde nomear que suas dificuldades se concentravam "nas contas", isto é, no momento de organizar e estruturar formalmente a operação matemática.

Apesar da limitação temporal (encontros espaçados e de curta duração — aspectos que, à primeira vista, poderiam restringir os efeitos pedagógicos), o percurso evidenciou avanços significativos. Ao final do processo, Matias conseguiu resolver com êxito uma operação que, no início dos atendimentos, havia representado um impasse: $50 - 7,70$. Tal evolução não apenas indica aquisições no campo do saber matemático, mas também testemunha a potência de um trabalho pedagógico que, ao apostar no sujeito, pode sustentar movimentos de elaboração e apropriação do saber. Esses resultados permitem inferir que, se a escola tivesse assegurado um espaço de escuta e de aposta na possibilidade de Matias, seus avanços poderiam ter sido ainda mais expressivos.

As dificuldades apresentadas por Matias no campo da matemática, especialmente nos cálculos de divisão, encontram eco nas análises realizadas por Agranionih, Enricone

e Zatti (2009), que investigaram os erros cometidos por alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, que não possuíam déficits cognitivos nem diagnósticos, ao lidarem com o algoritmo tradicional da divisão. Matias não apresentou, de forma recorrente, alguns dos erros mais frequentes apontados pela pesquisa, como a inversão do dividendo e do divisor; a substituição da operação por soma, multiplicação ou subtração; a atribuição incorreta de zero como resultado; erros no cálculo mental; erros na subtração dentro do processo de divisão; ou a reprodução incorreta do resultado final. Essa constatação indica que Matias já havia se apropriado de algumas habilidades necessárias à realização dos cálculos.

Observavam-se, entretanto, de forma pontual, falhas de tabuada e episódios de ausência de resposta ou desistência. No primeiro caso, bastava que a professora o incentivasse a repensar o cálculo para que ele próprio identificasse o equívoco e realizasse a correção. No segundo, os autores ressaltam que a ausência de resposta está frequentemente relacionada ao sentimento de não saber, de não se sentir preparado, ou à antecipação de um fracasso — uma situação que, no caso de Matias, era cuidadosamente manejada pela intervenção da professora, que o encorajava e o incentivava a tentar.

Na resolução de cálculos, Matias apresentava, de forma mais contundente, um entrave igualmente destacado pelos autores da pesquisa como recorrente entre alunos com dificuldades na realização dos cálculos: o não domínio do algoritmo, uma vez que o adolescente, especialmente no início das intervenções de cada cálculo, frequentemente esquecia etapas ou saltava procedimentos — tanto na divisão quanto na subtração. Essa dificuldade, longe de representar um indicativo de déficit, aponta, como sugerem os próprios pesquisadores, para a necessidade de um tempo maior de interação com os conteúdos e de condições estruturadas que favoreçam a consolidação da aprendizagem. Assim como os estudantes analisados no estudo, Matias ainda percorria um caminho em construção. Segundo eles: “Se considerarmos as categorias em que se enquadram os erros nestes cálculos, podemos pensar que o tempo de interação dos alunos com esses conhecimentos ainda não tenha sido suficiente para as aprendizagens” (Agranionih; Enricone; Zatti, 2009, p. 9).

É possível pensar, então, os erros de Matias como expressões de um caminho em processo. Como aponta Lajonquière (2013), fundamentado em Piaget, os erros são construtivos já que eles apontam o caminho que o sujeito está seguindo para formar o seu conhecimento. Eles não são meros desvios a corrigir, mas indicadores da lógica que o

aprendiz está tentando construir. Investigá-los pode auxiliar a compreender as suposições do indivíduo e, conseqüentemente, os meios para a sua superação.

Diante disso, os autores da pesquisa defendem a criação de estratégias pedagógicas preventivas, a valorização dos procedimentos adotados pelos alunos e o uso do erro como instrumento diagnóstico, a fim de delinear caminhos possíveis para enfrentar as dificuldades. No caso de Matias, isso implicava a proposição de intervenções que o auxiliassem na consolidação do domínio do algoritmo.

Ao lado dessas dificuldades pedagógicas, também era recorrente, durante os atendimentos, a irrupção de pensamentos relacionados à sexualidade, que atravessavam o raciocínio de Matias. Essas manifestações surgiam de forma inesperada, dificultando sua concentração e a continuidade lógica das atividades escolares.

Ele explicou que “não conseguia se concentrar e nem pensar” nas atividades escolares, pois sua mente permanecia ocupada com "outras coisas", geralmente compartilhadas nas sessões com a psicóloga. Revelou também que pensava constantemente em uma menina da escola com quem desejava estabelecer uma “amizade colorida”, expressão que denota sua tentativa de lidar, ainda que de modo infantilizado, com o campo das relações afetivo-sexuais.

Apesar disso, Matias buscava criar estratégias próprias para tentar se concentrar nas atividades escolares. Um exemplo significativo foi o uso de associações inusitadas — como “12 biscoitos nas nádegas divididos por 3 biscoitos nas nádegas” — para compreender a divisão. Embora pitorescas, essas associações indicam um esforço do sujeito para transitar o campo da linguagem, ainda que de maneira precária e atravessada pela sexualidade.

Esses elementos reforçam que, para Matias, a entrada no processo de escolarização não era um movimento neutro: era atravessada por uma intensa mobilização pulsional.

Assim, as manifestações de sexualidade não podem ser interpretadas como simples "distrações" ou "comportamentos inadequados" — categorias com as quais, muitas vezes, a escola tende a nomear o que escapa à norma —, mas como expressão de um conflito mais profundo, que toca a constituição do sujeito e sua possibilidade de acessar o campo da linguagem e do saber.

Ao longo dos atendimentos, contudo, foi possível observar um deslocamento nessa dinâmica. Se anteriormente a tendência era partir diretamente para o ato, progressivamente Matias passou a conseguir colocar em palavras seus impulsos e conflitos antes de agir. Essa transformação, ainda que incipiente, evidencia a construção

de uma borda simbólica, fundamental para a contenção das manifestações impulsivas. Mesmo em meio a tropeços, o fato de conseguir nomear seus desejos, expressar suas angústias e construir pequenos intervalos entre o impulso e a ação demonstra que o trabalho de simbolização começava a produzir efeitos no sujeito.

Nos encontros pedagógicos, quando sua palavra foi escutada — ainda que atravessada por questões relativas à sexualidade, por vezes emergindo no meio de uma atividade —, foi possível construir um espaço em que o saber podia ser relançado e o sintoma, em alguma medida, reinscrito. Como propôs a psicóloga à escola, instituir uma figura de referência com quem Matias pudesse conversar sem tabus, especialmente sobre suas inquietações sexuais, poderia favorecer a diminuição dos atos sintomáticos na relação com os colegas. Essa proposta, no entanto, não foi acolhida pela instituição escolar.

Na escola, Matias estava formalmente matriculado no ensino regular e era identificado como um estudante da educação especial, frequentando a sala de aula comum, mas sem, de fato, estar incluído. Ou seja, sem a garantia da acessibilidade ao conteúdo curricular. Esse enquadramento lhe garantia um apoio pedagógico que o acompanhava durante os horários de aula, embora, segundo ele, passasse mais tempo fora do que dentro da sala. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em nenhum dos encontros com o adolescente foi mencionados atendimentos relacionados a esse serviço. Concluímos, portanto, que ele não acessava esse espaço, cuja função é justamente promover a acessibilidade de estudantes com deficiência na sala de aula. Assim, não havia uma inclusão efetiva. Ao contrário: ser aluno da educação especial parecia um marcador de diferença e justificativa para práticas de exclusão. Sob esse pretexto, a escola autorizava-se a flexibilizar limites e expectativas — não no sentido de reconhecer a singularidade do percurso de Matias, mas para desresponsabilizar-se de sua formação.

Matias foi aprovado no último ano do ensino médio sem frequentar as aulas, sem entregar as apostilas, sem fazer provas ou atividades avaliativas e sem demonstrar domínio dos conteúdos. Não sabemos qual foi o critério utilizado para essa aprovação, mas o que se percebe é que o discurso institucional oscilava entre o assistencialismo e o alívio: melhor deixá-lo passar, contanto que não perturbe a rotina escolar.

A experiência escolar de Matias ilustra, com força, o que Voltolini (2004) conceitua como “miséria ética” da inclusão: uma prática marcada não pelo compromisso com o sujeito, mas pela obediência a normas e protocolos que buscam organizar a diferença por

meio da razão e do contrato. Ao ser classificado, medicado, autorizado a ir embora e finalmente aprovado sem ter frequentado aulas ou realizado atividades, Matias foi, na prática, excluído sob o nome da inclusão. Sua presença era tolerada desde que não perturbasse — uma lógica que revela, não o acolhimento da diferença, mas sua gestão silenciosa. Em vez de sustentar o incômodo como ponto de interrogação, a escola operava como uma máquina de deslocar o problema para fora de si: a culpa era da família, do laudo, da medicação. Ao fazer isso, evitava colocar-se como parte implicada no sintoma.

A crítica que Voltolini propõe à ideia moderna de contrato é crucial para compreender esse funcionamento. Inspirado na tradição iluminista, o discurso jurídico parte da suposição de que sujeitos racionais, livres e responsáveis podem organizar a convivência social por meio de acordos. Transposto para o campo educacional, esse modelo transforma a inclusão em um acordo formal: o aluno entra, a escola oferece condições, e ambas as partes “cumprem” seu papel. O problema, segundo Voltolini, é que essa lógica exclui o desejo, apaga o sintoma, e reduz o sujeito à condição de objeto administrável. No caso de Matias, mesmo quando a escola cumpria com o “contrato” — ao fornecer material, autorizar idas e vindas, garantir o certificado —, nada ali tocava a experiência do sujeito, nem mobilizava a relação com o saber. Era possível cumprir todas as cláusulas sem que nenhum laço educativo fosse, de fato, construído.

Esse esvaziamento ético também se expressa na forma como a escola lida com a alteridade: ao invés de construir uma posição de escuta diante daquilo que a interpela, busca neutralizar a diferença por meio de laudos e intervenções técnicas. Voltolini (2004) mostra que a ideia de inclusão total, que visa agregar todos ao mesmo espaço, esbarra numa impossibilidade estrutural: todo grupo, para existir como tal, precisa traçar uma linha — ainda que simbólica — entre quem está dentro e quem está fora. A operação de agregar, paradoxalmente, implica sempre uma forma de segregar. Isso não significa desistir da inclusão, mas reconhecer que ela nunca será completa, e que seu valor ético reside justamente em como se lida com aquilo que escapa, com o que insiste em não se ajustar.

Esse ponto também é desenvolvido por Castanheira et al. (2019), ao discutirem os limites da política de educação especial. Para os autores, a presença do sujeito com deficiência na escola comum não garante, por si só, uma inclusão verdadeira. O risco é que o direito à escolarização seja capturado pela lógica técnica, tornando-se um procedimento burocrático e normativo. Nessa chave, a inclusão se transforma em “educação especial para cada um”, fragmentada e medicalizada, onde o sujeito é tratado

como exceção a ser gerida. Em oposição a isso, os autores propõem experiências como a da escola Bonneuil, inspirada por Maud Mannoni, que sustenta sua incompletude e recusa operar a partir de um modelo fechado. Ali, a presença do sujeito não é apenas tolerada, mas aceita em sua opacidade, como ponto de partida para a construção de um espaço comum.

A trajetória de Matias mostra o que se perde quando a escola insiste em operar sob o paradigma da normatividade: perde-se o sujeito. A aposta da psicanálise, ao contrário, é a de que a inclusão só pode ser pensada como um horizonte inacabado, que exige abertura ao encontro, disponibilidade à escuta e disposição para inventar. Incluir, nesse sentido, não é encaixar — mas sustentar a incompletude do laço, em que a presença do outro não será plenamente compreendida nem totalmente contida, mas poderá, talvez, ser acolhida.

Essa lógica de exclusão era intensificada sempre que o corpo de Matias escapava às normas de conduta esperadas, especialmente nos atravessamentos da sexualidade, que perpassavam sua relação com o saber escolar.

Essa dimensão da sexualidade provocava desconforto tanto na escola quanto na família, que frequentemente expressavam dificuldade em lidar com o tema. Na instituição escolar, episódios como o toque em partes íntimas de colegas sem consentimento, piadas de cunho sexual e comportamentos impulsivos foram motivo de alerta e constrangimento. A escola parecia não saber como manejar a “sexualidade inocente e infantil” de Matias, reconhecendo esse aspecto como um dos principais impasses para sua permanência no espaço escolar. Já a mãe relatava situações do passado em que Matias perseguia meninas e causava desconforto entre elas, além de considerar que, na adolescência, essas manifestações haviam se tornado mais “afloradas” e passaram a envergonhá-la — o que parece ainda atravessar seu olhar sobre o filho.

Em ambos os contextos, a sexualidade de Matias surgia como um excesso difícil de simbolizar, frequentemente tratada como um desvio a ser silenciado ou controlado.

Na constituição do sujeito, o desejo de saber está intrinsecamente articulado às primeiras investigações sobre o corpo, o desejo e a sexualidade. Como destaca Santiago (2005), a criança, ao interrogar o mundo à sua volta, busca construir uma narrativa sobre sua origem — por que nasceu, por que foi desejada — elaborando respostas fantasiosas para angústias fundamentais que extrapolam a curiosidade biológica. Essas ficções infantis, ainda que parciais, operam como tentativas de simbolizar o enigma do desejo e situar o sujeito em relação ao Outro. A construção de teorias infantis, portanto, organiza

a posição sexuada do sujeito e fornece uma primeira resposta simbólica à irrupção do sexual no campo da existência.

Conforme explica a autora, com o passar do tempo, essas investigações são, em parte, reprimidas e, em parte, sublimadas, dando origem à pulsão que sustenta o interesse intelectual. Entretanto, nem sempre esse percurso ocorre dessa forma. A depender dos impasses encontrados, pode-se observar outros dois destinos para a curiosidade infantil: a inibição intelectual, mecanismo de defesa contra a angústia suscitada pelo desejo, e a compulsão a pensar, em que o pensamento permanece impregnado de sexualidade recalcada, reproduzindo no campo intelectual o drama das investigações sexuais originárias (Santiago, 2005).

No caso de Matias, havia indícios de que a pulsão sexual, ao invés de ser sublimada, retornava sob a forma de pensamentos invasivos e sexualizados, dificultando, às vezes, o investimento na tarefa intelectual. Esse atravessamento manifestava-se tanto nas falas espontâneas — como nas dúvidas infantis sobre a sexualidade (“como faço para beijar alguém?”, “como se aproximar dos outros?”) — quanto na dificuldade de manter-se concentrado nas atividades escolares. Mesmo quando mobilizado pelo desejo de aprender, sua atenção era capturada por fantasias que remetiam à cena sexual, indicando a presença viva dessas questões.

Matias, então, apresentava uma relação marcadamente infantilizada com a sexualidade. Segundo relato de sua mãe, essas curiosidades surgiram ainda na infância, mas, na adolescência, intensificaram-se, como é comum nesse tempo da vida, ou seja, do segundo despertar da sexualidade (Freud, 1901/1905). No entanto, em Matias, essa intensificação parecia encontrar poucos recursos de simbolização, o que fazia com que os impulsos retornassem de forma bruta, sem mediação. O próprio adolescente reconhecia sua dificuldade em lidar com esses atravessamentos, afirmando que “a mente é fraca” e que os pensamentos e brincadeiras que o invadiam o deixavam “mais perdido do que cego em tiroteio”.

Esse atravessamento se manifestava também em suas escolhas culturais. As músicas que mais apreciava, como "Solteiro Frustrado", pareciam tematizar a experiência da frustração amorosa e o anseio pela realização sexual como promessa de completude. De maneira semelhante, seus filmes preferidos abordavam temas relativos à sexualidade, sendo que uma das partes que mais lhe interessavam era aquela em que “explicavam como se faz sexo”.

Enquanto Matias elaborava suas questões de modo atravessado pela sexualidade, a escola mostrava-se despreparada para acolher tais manifestações e agir diante da diferença que ele representava. Frente à agitação e às dificuldades de adaptação às normas escolares, a instituição, em vez de buscar formas de acolher Matias no momento em que ele começava a se afastar — dizendo que não queria ir e/ou permanecer no ambiente escolar —, sugeriu à família que procurasse especialistas para a obtenção de laudos médicos que justificassem seu afastamento. O diretor, ao justificar a atitude da escola e a dificuldade em lidar com Matias — que, segundo ele, “precisava se ajustar à escola” —, afirmou: “não tem como ficar com alguém que só dorme, mas também não tem como ficar com alguém que só fica agitado”. Essa frase, escancara que o aluno ideal é aquele que não incomoda, que não perturba, que se ajusta silenciosamente à ordem escolar — mesmo que, para isso, precise estar adormecido, anestesiado pela medicação. Tal colocação expõe a lógica que Castilho (2012) denuncia: a gestão do comportamento substitui a aposta no sujeito, e o mal-estar deixa de ser escutado como sintoma para ser tratado como um desvio a ser corrigido ou silenciado, ou seja, o sujeito torna-se um corpo que pode ser descartado.

Posteriormente, quando o adolescente manifestou desejo de retornar, encontrou um ambiente ainda mais hostil. A escola, em vez de acolher seu movimento de reaproximação, mostrou-se resistente à sua reintegração, deixando claro, em atitudes e falas, que Matias era percebido como um problema a ser evitado. O diretor, em conversa com a equipe do Programa Janela da Escuta, expôs seu desconforto com a presença de Matias, enfatizando episódios de agressividade verbal, de recusas diante da professora de apoio e de comportamentos considerados inadequados em relação à sexualidade.

A indiferença institucional também se manifestava no trato pedagógico: enquanto verbalmente o diretor declarava que Matias estava no nível de um aluno de primeiro ou segundo ano do ensino fundamental e que seu trabalho na escola se resumiria a “apenas colorir e aprender o básico”, o material didático fornecido pela escola apresentava conteúdos complexos, incompatíveis com essa avaliação. Além disso, percebia-se uma espécie de orientação informal para que Matias não frequentasse a escola em determinadas ocasiões, como nas redações preparatórias para o Enem ou eventos esportivos. Também era comum que ele fosse autorizado a deixar o ambiente escolar sempre que solicitasse — bastava pedir para ir embora, e a mãe era chamada para buscá-lo.

Mas não era apenas a escola que se incomodava com Matias — ele próprio também se inquietava com os modos como era visto, falado e classificado. Em um dos atendimentos pedagógicos no Janela da Escuta, expressou profunda indignação em relação à médica que lhe diagnosticou "retardo mental", desabafando: “Ela me chamou de demente. Um menino normal igual a mim, e ela falando que sou demente.” Em outro relato, contou o constrangimento que sentiu quando a médica, dirigindo-se apenas à mãe, perguntou sobre sua masturbação, sem interpelá-lo diretamente.

A ausência de uma escuta direta ao sujeito, tanto na relação familiar quanto nas relações institucionais, reforçava a posição de exclusão e de alienação na qual Matias era capturado. Sua fala sobre o futuro traduzia essa experiência de desamparo: “Ter futuro como, se minha mãe não me deixa trabalhar? Agora vou conseguir estudar em casa. Mas pra quê? Pra receber o diploma de burro, né? Só se for. Receber diploma pra quê? Pra não trabalhar? Minha mãe já deixou bem claro que eu nunca vou poder trabalhar. Tirou minha esperança.”

Em outro momento, Matias sintetizou de forma contundente a exclusão que sentia na escola: “Pra ele (diretor), eu sou um problema. É melhor faltar mesmo.”

Esses episódios evidenciam, de maneira dolorosa, o quanto Matias era colocado no lugar de objeto do discurso do Outro — médico, escolar, institucional —, sem reconhecimento de sua capacidade de fala, de desejo ou de posição subjetiva.

Tal configuração relacional revela um funcionamento marcado por excessos — de controle, de silenciamento, de diagnósticos — e, ao mesmo tempo, pela ausência de uma borda que pudesse mediar a experiência do sujeito. Essa lógica atravessava todas as relações fundamentais de Matias: com a mãe, com a escola, com a medicina. Em vez de espaços de mediação simbólica, esses laços reforçavam a posição de “menos”, de fracasso, de inadequação. Matias, diante disso, oscilava entre a resignação desanimada e atos impulsivos, tentando, por diferentes vias, construir uma existência própria frente à precariedade das referências que lhe foram oferecidas.

Entre os laços que compunham esse cenário de abandono simbólico, foi na escola que ele encontrou uma de suas expressões mais contundentes. A instituição, em vez de sustentar sua função como lugar de transmissão e acolhimento do sujeito em sua travessia educativa, acabou por expulsá-lo simbolicamente. Culpabilizou a família pela falta de medicação, sugeriu a transferência dele para uma escola "mais carente" e, de modo geral, evitou se implicar na construção de uma possibilidade de permanência escolar efetiva.

A trajetória escolar de Matias exemplifica o movimento que Castilho (2012) identifica como constitutivo do mal-estar na educação contemporânea: diante da irrupção do sintoma — expresso nas recusas, nos comportamentos impulsivos, nas dificuldades de aprendizagem —, a escola, em vez de escutar o que esse mal-estar poderia revelar sobre a posição subjetiva do aluno, prefere reduzi-lo a um dado biológico, transferindo para outras instâncias (médicas, familiares) a responsabilidade por aquilo que deveria ser atravessado em seu próprio campo simbólico.

Esse processo de cientificização do fracasso escolar, como analisa Castilho (2012), contribui para práticas segregativas que, de modo implícito, vão selecionando quem pode ou não pertencer ao campo escolar. Ao abdicar de sua função simbólica, a escola transforma o sintoma em ameaça — algo a ser eliminado, não interpretado. O caso de Matias torna-se exemplar desse funcionamento: seu mal-estar é tratado como disfunção clínica, não como efeito de uma história e de um sujeito em travessia.

A postura do diretor expressa com clareza esse modelo segregador. Diante do impasse, não há escuta nem reflexão sobre o papel da escola na produção da exclusão. Ao contrário, predomina uma lógica de desresponsabilização, como se o sintoma fosse sempre externo à instituição. Sua escuta seletiva na reunião com a equipe do Janela da Escuta — marcada por ironia diante da professora, mas receptiva ao discurso médico — revela a hierarquia de saberes ainda vigente na escola: entre o saber pedagógico e o técnico, apenas este último é legitimado.

O caso de Matias revela, portanto, que o fracasso escolar não pode ser compreendido apenas em termos de déficits individuais ou dificuldades cognitivas, mas deve ser pensado como efeito da falência institucional em sustentar a aposta no sujeito. A ausência de implicação da escola, sua adesão ao discurso da ciência sua recusa em lidar com o mal-estar do aluno configuram um cenário em que a exclusão não se apresenta como exceção, mas como resultado estrutural do modo contemporâneo de gestão da diferença. O adolescente que “acordava bem” e se agitava no caminho da escola, provocando situações que levavam à sua retirada da sala, não fazia apenas “bagunça”: ele encenava, em ato, os efeitos dessa exclusão — denunciando, com o próprio corpo e sua história, os limites da escuta e da função educativa que a escola se recusava a exercer.

Esse movimento não é isolado, mas revela uma tendência mais ampla, analisada por Castilho (2012), de inserção da lógica biomédica e neurocientífica no campo educacional. Tal lógica tem contribuído para a produção de práticas segregativas, sobretudo ao transformar dificuldades escolares em problemas localizados no corpo do

sujeito. Um dos exemplos mais evidentes disso é o uso disseminado do prefixo “dis” — presente em termos como dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia —, que carrega consigo, desde sua origem etimológica, a ideia de disfunção ou mau funcionamento. Quando esse marcador passa a nomear o aluno, desloca-se o foco da relação com o saber para um suposto déficit orgânico, naturalizando o fracasso e retirando-o do campo da escuta e da implicação subjetiva.

No caso de Matias, essa lógica operou de modo contundente: ao invés de interrogar os sentidos possíveis de sua dificuldade de aprendizagem — os momentos de angústia, as recusas, os atravessamentos do desejo —, a escola buscou situar seu não-aprender em um corpo biologizado, classificado por diagnósticos e tratado com medicações sucessivas. Castilho (2012) observa que esse tipo de racionalidade desconsidera que a aprendizagem é um processo relacional, sustentado no vínculo com o Outro, e não um dado mensurável que possa ser corrigido por meios técnicos. Ao focar exclusivamente na regulação do comportamento e na tentativa de ajustar o aluno à norma, a instituição escolar não apenas deixou de reconhecer Matias como sujeito, como também reforçou os impasses que o afastavam do saber.

Então, em consonância com Castilho, vemos operar na escola frequentada por Matias a lógica da “vida nua” (Agamben, 1998, apud Castilho, 2012): quando o sujeito é reduzido à sua condição biológica — agitado, sonolento, disfuncional — e esvaziado de sua história, de seu desejo, de sua singularidade. Trata-se da transformação do aluno em um corpo a ser administrado, não em um sujeito a ser escutado. Sua presença na escola é tolerada apenas enquanto não ameaça a ordem instituída; sua ausência, por outro lado, é facilmente aceita, como se Matias já ocupasse, desde sempre, um lugar de exclusão no laço simbólico escolar.

A fala do diretor, que afirmava que “se ele chega irritado, é porque não tomou o remédio, porque não está no normal dele”, sintetiza a lógica de funcionamento dessa escola: o aluno ideal, “normal” é aquele que não perturba, que não exige do Outro uma posição de escuta, que se ajusta silenciosamente às normas instituídas. Como assinala Castilho (2012), a escola, ao recusar-se a lidar com a alteridade que atravessa o sujeito, acaba por promover uma educação para o adestramento, e não para a formação. O saber, nesse contexto, deixa de ser um campo de transmissão simbólica para tornar-se um espaço de avaliação do desempenho normativo.

Outro ponto fundamental apontado por Castilho (2012) diz respeito à crítica à nomeação precoce das “dificuldades de aprendizagem”, categoria que surge como forma

de aliviar a escola, a família e o sistema educacional da responsabilidade pelo insucesso escolar. Embora a nomeação possa parecer, em um primeiro momento, um recurso de acolhimento, seus efeitos são muitas vezes perversos, pois instauram uma marca identitária que acompanha o sujeito e o separa: os que aprendem e os que não aprendem, os aptos e os inaptos, os normais e os desviantes. No caso de Matias, essa lógica operou silenciosamente, autorizando a flexibilização das exigências, o afastamento frequente e a aprovação sem participação efetiva. Em vez de sustentar um lugar de aposta, a escola, marcada por esse discurso segregador, produziu o esvaziamento simbólico do aluno, tratando sua presença como mera formalidade.

Em contraposição a essa lógica do déficit, Castilho propõe que a dificuldade de aprendizagem seja compreendida como uma resposta subjetiva ao real — ou seja, como sintoma que emerge diante da impossibilidade de simbolizar plenamente o saber do Outro. A educação, nesse sentido, não pode se restringir à transmissão de conteúdos ou à avaliação do desempenho, pois está atravessada por fantasias, afetos e conflitos inconscientes. Quando esses atravessamentos não encontram escuta, podem se condensar em formas de inibição, angústia ou rejeição ao campo do saber. No caso de Matias, a recusa escolar e a oscilação entre apatia e impulsividade podem ser lidas como expressões sintomáticas que pediam justamente essa escuta — que foi, em grande medida, recusada pela escola.

A proposta de Castilho convida, portanto, a uma virada de perspectiva: ao invés de diagnosticar, rotular ou medicar, trata-se de sustentar um lugar simbólico no qual o sujeito possa falar, ser escutado e relançar sua relação com o saber. Ao recusar essa aposta e aderir à lógica do adestramento comportamental e da normalização médica, a escola perdeu a chance de operar como espaço de transmissão, optando por reforçar a exclusão daqueles que, como Matias, não se encaixam nos moldes normativos. A segregação, nesse caso, não se dá à revelia da inclusão — ela se realiza em seu nome.

Mais do que um fracasso escolar, o percurso de Matias revela a complexa articulação entre sintomas, história subjetiva e relação com o saber. Sua trajetória não pode ser lida apenas a partir de diagnósticos médicos ou da adaptação (ou não) às exigências escolares normativas: ela expressa atravessamentos fundamentais que ajudam a compreender a emergência de seus sintomas no campo do saber.

Um desses atravessamentos foi o rompimento do vínculo com o pai — evento que parece ter deixado marcas significativas em sua relação com o saber. Segundo relato da mãe, após a separação definitiva, ocorrida quando Matias tinha cerca de sete anos, o

menino, que até então havia concluído a educação infantil com aquisição da leitura, passou a apresentar um bloqueio repentino: “como se o cérebro dele tivesse dado um bloqueio e ele não conseguisse mais ler”. Esse episódio coincide com a retirada paterna e marca o início de um processo de desorganização simbólica. Na perspectiva psicanalítica, tal associação não pode ser desconsiderada: a perda do pai pode ter operado como ruptura significativa, afetando as possibilidades de simbolização e de investimento libidinal no campo da aprendizagem — fazendo da leitura, não apenas uma habilidade suspensa, mas a expressão de um sofrimento subjetivo.

Esse modo de funcionamento não se restringia à relação com o saber, mas se repetia também nos laços com o Outro: ora Matias se retraía socialmente, dizendo que “conviver com meninos e meninas é muito difícil”, ora agia de modo impulsivo, ultrapassando os limites do corpo alheio e das normas sociais. Em momentos de retraimento, surgiam falas de desesperança e sonhos em que “pulava num rio fundo e não voltava”, revelando a ausência de um suporte capaz de sustentar seu desejo e seu futuro. Já nas irrupções pulsionais, era tomado por pensamentos invasivos de cunho sexual, que ele dizia “não conseguir não fazer”, revelando a fragilidade de recursos simbólicos para conter e mediar suas angústias e impulsos.

A trajetória escolar e subjetiva de Matias, portanto, permaneceu atravessada por múltiplos excessos. Observava-se o excesso de medicação, que muitas vezes prejudicava sua atenção e disponibilidade nos atendimentos; o excesso de laudos diagnósticos — autismo, epilepsia, TDAH, deficiência intelectual e, posteriormente, transtorno afetivo bipolar — que atravessavam seu percurso; a compulsão alimentar, que acarretava sobrepeso; e, também, o excesso de questões acerca da sexualidade.

Paradoxalmente, esses múltiplos excessos coexistiam com uma constante sensação de ocupar um lugar de “menos”. Em seu relato, apontava que a mãe fazia “coisas legais” mais com as irmãs do que com ele; na escola, dizia que sempre “tirava menos” em comparação aos colegas; em episódio particularmente marcante, o diretor da escola chegou a afirmar para ele que “você morrer é o menos pior”. No âmbito familiar, a ausência do pai também era referida como uma experiência de exclusão, sendo verbalizada por Matias na afirmação de que “o interesse era mais na mãe”, menos nele. Essa lógica do “menos” atravessava inclusive o campo do saber, manifestando-se com especial força nas operações matemáticas de subtração e divisão.

Diante disso, essa dimensão subjetiva da trajetória de Matias reforça a urgência de um olhar que ultrapasse diagnósticos e avaliações de desempenho. Trata-se de sustentar

a escuta do sintoma escolar como expressão de uma história, de uma relação com o desejo, de uma travessia no campo do Outro que nem sempre se faz sem rupturas ou marcas de perda.

O caso de Matias, portanto, nos convoca a pensar que o fracasso escolar não é um fenômeno que se instala exclusivamente no aluno, mas é um sintoma que denuncia falhas no funcionamento das redes de sustentação simbólica às quais ele está vinculado.

Reconhecer o mal-estar que atravessa a escola contemporânea exige, então, deslocar o olhar da avaliação dos desempenhos para a escuta dos sintomas. Como sugere Castilho (2012), tratar o mal-estar como sintoma é reconhecer que, por trás das recusas, dos excessos e das inibições, há um sujeito em travessia, que demanda, antes de qualquer classificação ou correção, uma aposta simbólica que lhe permita encontrar lugar no saber e no laço social.

10.4 Caso Kerly

Kerly era uma adolescente de 14 anos cursando o 7º ano do ensino fundamental³⁰, que se encontrava cumprindo medida em uma unidade do sistema socioeducativo. Chegou ao Programa Janela da Escuta por encaminhamento da pedagoga da escola vinculada à unidade, que demonstrava preocupação com sua aprendizagem. Relatava-se, em especial, a dificuldade da adolescente em ler em voz alta com compreensão, bem como o enfrentamento de impasses recorrentes na leitura e escrita de sílabas não canônicas.

Ao ser acolhida pelo Programa, Kerly apresentava-se angustiada. Dizia não compreender bem o motivo de sua permanência no socioeducativo e expressava grande incerteza sobre o futuro. No entanto, a angústia mais contundente parecia estar relacionada à configuração fragmentada de sua rede familiar. Quando questionada pela professora — “me conta sobre você” —, respondeu prontamente: “*a mãe morava nos Estados Unidos, o pai morava em Portugal e ela e a avó moravam aqui*”. A frase, repetida em diferentes momentos, condensava um sentimento de desenraizamento, a fragilidade de um lugar próprio no mundo. Manifestava, inclusive, o desejo de ter acompanhado a mãe ao exterior, ainda que de forma ilegal. Tal sofrimento, por vezes, transbordava em

³⁰ O Projeto Aceleração Jovem Protagonista, da qual a adolescente faz parte, realiza a junção do 6º e 7º ano do ensino fundamental com o objetivo adequar a idade do estudante em relação ao ano em que está matriculado.

atos de automutilação — como cortes e mordidas —, que Kerly nomeava como formas de “aliviar a dor com outra dor”.

Além de frequentar os atendimentos de escuta psicanalítica, pois demandava ser ouvida, Kerly também foi convidada a participar do Projeto Adolescente e Saber, convite que aceitou prontamente.

Já no primeiro encontro com a pedagoga, Kerly demonstrou baixa autoestima e grande insegurança diante das práticas de leitura e escrita. Iniciava as atividades com alguma disposição, mas, ao se deparar com obstáculos — especialmente diante de palavras com estruturas silábicas não canônicas —, interrompia o processo e dizia que “não conseguia” ou “não sabia”. No entanto, com o incentivo contínuo da professora, foi possível observar avanços significativos: Kerly passou a conseguir realizar a leitura de textos, apresentando dúvidas em poucas palavras, e demonstrando compreensão do conteúdo lido.

O reconhecimento de seus saberes por parte da professora pareceu operar um efeito na relação da adolescente com o aprendizado. A partir desse gesto de validação, passou a demonstrar uma verdadeira “sede de aprendizagem”, interessando-se pela leitura de tudo o que a cercava. Ali havia uma aposta no saber e a possibilidade de Kerly se reconhecer como alguém capaz de aprender.

Durante os encontros, as atividades pedagógicas foram construídas a partir de seus interesses, de modo a favorecer sua implicação no processo. Foram utilizadas, por exemplo, tirinhas da Turma da Mônica, textos dos gêneros carta e bilhete — especialmente significativos para a adolescente —, além de cruzadinhas, ditados a partir de imagens e atividades com palavras de pares mínimos (como *pego/prego*, *cavo/cravo*), voltados ao desenvolvimento da correspondência grafema-fonema.

No trabalho com a tirinha, observou-se que Kerly ainda não conseguia realizar inferências de forma autônoma. Sua leitura se apoiava prioritariamente no que estava explicitamente escrito, e sua interpretação inicial limitava-se a elementos evidentes do texto verbal. No entanto, com a mediação da professora, foi possível avançar na compreensão global da história, articulando aspectos da imagem e da linguagem. Ainda que mínima, sua capacidade de localizar informações e participar do sentido do texto indicava uma movimentação importante no processo de apropriação da leitura — movimento este que, mais do que técnico, revelava uma implicação subjetiva com o saber.

Progressivamente, passou a demonstrar maior autonomia e confiança em sua leitura, até que, em um dos encontros, afirmou: “Já tô conseguindo ler. A única coisa que falta agora é escrever.”

A fala, além de revelar o avanço na leitura, anunciava também a abertura de um novo campo de investimento: a escrita. Ao observarmos suas produções ao longo dos encontros, é possível identificar marcas importantes desse processo em curso — tanto no que diz respeito às hipóteses que Kerly elabora sobre o funcionamento da língua escrita quanto às dificuldades específicas que enfrenta, especialmente diante de estruturas de sílabas mais complexas.

Nota-se, na escrita de Kerly, uma série de traços que indicam o entrelaçamento entre hipóteses em construção e marcas de oralidade ainda não dominadas na norma escrita. Entre os indícios estão o desconhecimento de regras contextuais de ortografia (como o uso de "P" e "B" antes de "M" e “N” nas outras consoantes – *emsino/ensino*), a confusão entre grafemas de mesmo valor fonológico em determinados contextos (*xocolate/chocolate*), o uso inconsistente de letra maiúscula e pontuação, além de dificuldades na representação ortográfica da nasalidade, em que há a percepção do traço nasal, mas a convenção escrita ainda não é dominada (*ãobulatório/ambulatório*).

Também se destacam trocas entre consoantes surdas e sonoras — como *importande/importante*, *Ficente/Vicente*, *brêmio/prêmio* —, trocas diversas, como *ess pero/espero* ou *esquevendo/escrevendo*, marcas de oralidade ainda não dominadas na norma escrita, como em *almufada/almofada*.

Entretanto, o que mais chama atenção em sua escrita é a maneira como ela lida com sílabas complexas, ou seja, aquelas que fogem à estrutura canônica CV (consoante-vogal). Como afirmam Monteiro e Martins (2020), essas sílabas — do tipo CVC, CCV, CVV, VC, CCVC, CVCC — exigem operações cognitivas e linguísticas mais elaboradas, especialmente no que se refere à segmentação fonológica. Segundo as autoras, crianças em níveis silábico-alfabéticos e mesmo alfabéticos apresentam com frequência dificuldades na leitura (e, por extensão, na escrita) dessas estruturas, optando por estratégias como a simplificação silábica ou a reestruturação da palavra para adaptá-la a padrões que já dominam.

Kerly parece se situar exatamente nesse ponto do processo de alfabetização. Como ressalta Soares (2016), o domínio das relações grafofonêmicas em palavras com sílabas canônicas não garante, por si só, a plena alfabetização. No caso de Kerly, é possível observar que ela reconhece e reproduz com relativa segurança palavras compostas por

sílabas CV, mas revela instabilidade diante de estruturas não canônicas. É nesse contexto que surgem formas como:

- *paia* em lugar de *praia* – omissão da segunda consoante (r) para manter a estrutura silábica simples;
- *sempere* por *sempre* – adição de vogal para quebrar a sílaba complexa e transformá-la em duas sílabas CV;
- *tirada* no lugar de *trinta* – recriação da palavra com base em um padrão mais acessível;
- *espelilo* em vez de *espelho* – combinação de omissão e adaptação fonológica.

Essas ocorrências apontam para um movimento ativo de construção do conhecimento da escrita. Conforme Monteiro e Martins (2020) explicam, os erros sistemáticos diante das sílabas complexas revelam mais sobre o funcionamento das hipóteses do sujeito do que sobre sua suposta incapacidade. Ao invés de serem interpretados como falhas, esses registros devem ser lidos como indícios do caminho percorrido pelo sujeito na internalização do sistema alfabético.

Assim, a escrita de Kerly sugere uma alfabetização ainda em trânsito: ela já domina parte significativa das correspondências entre fonema e grafema em sílabas canônicas, mas enfrenta desafios específicos diante da estrutura silábica mais densa, que requer habilidades de análise segmental mais apuradas. Sua produção revela, portanto, a necessidade de um trabalho pedagógico que promova a consciência fonêmica e grafofonêmica de forma progressiva, respeitando o tempo do sujeito e seu processo singular de apropriação da linguagem escrita.

Um dado particular em suas produções merece atenção: especialmente nas sílabas de estrutura CCV com a presença da consoante *R* — como em *praia*, *livro*, *tigre* ou *estrela* —, Kerly demonstrava reconhecer a existência dessa letra, mas não sabia exatamente onde colocá-la. Essa instabilidade não se repetia com outras letras, o que sugere não apenas uma dificuldade fonológica ou ortográfica generalizada, mas uma incidência seletiva. Se, por um lado, é possível afirmar que a adolescente ainda está consolidando sua análise segmental em estruturas não canônicas, por outro, a insistência desse ponto de falha convida a pensar em sua dimensão simbólica.

Como propõe Claude Porge (1997), em sua leitura clínica de produções escritas de crianças com diagnóstico de dislexia, determinadas trocas ou omissões gráficas recorrentes podem funcionar como sintomas subjetivos. Mais do que déficit ou erro

sistemático, trata-se, nesses casos, de uma recusa inconsciente ao significante que determinada letra carrega para o sujeito. A letra se torna insuportável por aquilo que representa na economia psíquica e, por isso, não se deixa fixar no lugar que lhe caberia.

No caso de Kerly, cuja trajetória é marcada por uma vivência de desenraizamento simbólico — entre os pais distantes, a avó cuidadora, a escola e o socioeducativo —, não é despropositado pensar que a letra *R*, justamente aquela que ela “não sabe onde pôr”, metaforize algo de seu próprio impasse subjetivo: o de não saber onde é seu lugar. Se a escrita é uma forma de inscrição simbólica, a ausência ou instabilidade do *R* pode refletir, graficamente, a dificuldade de encontrar um ponto de ancoragem no campo do Outro. Sua produção escrita, assim, não apenas revela hipóteses em construção sobre o sistema da língua, mas pode também inscrever algo de sua posição subjetiva diante da linguagem.

Pouco se sabe sobre o percurso escolar anterior de Kerly. Não foi possível obter informações junto à escola onde estudava antes de ser encaminhada ao socioeducativo, e os relatos colhidos junto à equipe do PNAISARI (Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em regime de internação, internação provisória e semiliberdade) indicam que sua frequência escolar era irregular. A própria adolescente, entretanto, afirmava ter frequentado a escola, embora demonstrasse um apagamento significativo em relação a essa vivência: dizia que “não aprendeu nada” e que “não aprendeu a escrever”. Não se recordava do momento em que teria sido alfabetizada, tampouco de conteúdos escolares. Essa ausência de memória pode ser lida não apenas como um esquecimento, mas como o traço de uma experiência que não se fixou simbolicamente — como se a escola, em vez de operar como espaço de inscrição do sujeito na cultura, tivesse falhado em sua função de transmissão. Kerly lembrava, apenas, que “incomodava os professores”, sem saber ao certo se isso se devia às dificuldades de aprendizagem ou ao comportamento. O que emerge, portanto, é o registro de um laço educativo interrompido e enfraquecido.

No acompanhamento pedagógico, Kerly surpreendia pelo desejo genuíno de aprender. Não era raro que ela mesma propusesse atividades, como quando sugeriu escrever cartas para os meninos com quem havia trocado olhares e palavras rápidas no Janela da Escuta. Não se tratava de uma tarefa dada pela professora — mas de um gesto nascido de si, atravessado por um desejo de dizer, de ser escutada, de marcar presença na linguagem.

Como aponta Toledo (2015), a escrita para a psicanálise não é apenas domínio técnico, mas um gesto de inscrição simbólica. Escrever é apropriar-se de um objeto já

existente na sociedade para ocupar um lugar no campo do Outro, dirigir-se a ele, deixar marcas e sustentar-se como sujeito de desejo. Talvez os impasses na escrita enfrentadas por Kerly também pudessem ser lidas como sintomas — pontos em que o laço com o Outro falha, estremece ou se perde.

Em uma das cartas que tentou escrever à mãe, Kerly chorou, chutou cadeiras, deu socos na parede. Não conseguia escrever, apesar de todo esforço. A dor não era apenas por não dominar o código escrito — era por não conseguir dizer algo que sustentasse um laço com essa ausência. O impasse com a escrita, ali, ultrapassava a dimensão técnica: o que estava em jogo era a tentativa de se inscrever no discurso como alguém que pode dizer algo a essa mãe e ser ouvida. A escrita vacilava porque o lugar de enunciação também vacilava. Diante da impossibilidade da escrita, emergia o corpo em excesso — como se o grito, o chute, o choro fossem os modos possíveis onde a palavra não dava conta.

Kerly escrevia movida por um desejo de endereçamento. Em determinadas ocasiões, ditava para a professora uma carta enquanto, ao mesmo tempo, tentava registrar uma versão própria. Fazia isso escondendo o que escrevia com o braço, como se houvesse ali algo íntimo demais — ou talvez por vergonha de sua escrita, cheia de tropeços e marcas de uma aprendizagem ainda em construção. Mas o que mais chamava atenção era seu olhar atento para o que a professora escrevia. Aquela, sim, era a carta que seria lida, entregue, reconhecida. Era a carta que faria laço. A sua própria, por outro lado, saía quase ilegível, como se não fizesse sentido — talvez porque, naquela circunstância, não tivesse um verdadeiro destinatário. Talvez porque, ao se tornar apenas uma atividade pedagógica para trabalhar a escrita, ela perdesse aquilo que a movia: o desejo de ser escutada por um Outro. Em outra ocasião, no entanto, ao escrever diretamente para a professora, sua carta saiu mais fluida, mais cuidada, mais significativa. Havia ali um endereçamento claro, e com ele, um investimento simbólico maior. Mesmo quando não escrevia diretamente — como no caso das cartas ditadas oralmente —, havia um esforço de construção de sentido. E, em certos momentos, se preocupava também com a estética do que seria entregue: enfeitava o papel, pedia desenhos, cuidava da forma. Havia ali um desejo de ser lida, de ser vista, de afetar o destinatário também com um gesto. Toledo (2015) destaca que é na presença de um Outro que a escrita pode se tornar experiência de subjetivação — isto é, quando há quem acolha a palavra, o sujeito pode, então, construir sentidos e dizer de si.

Foucault, citado por Toledo (2015), entende a escrita de si como uma prática de constituição subjetiva: escrever é “mostrar-se”, “dar-se a ver”, reconstruir-se. Mas essa

reconstrução só se sustenta quando há um Outro que a acolhe. Mais do que aprender a escrever, Kerly parecia buscar, na escrita, uma maneira de existir para alguém — de figurar no discurso do Outro.

Por isso, mesmo quando suas cartas estavam cheias de erros — a ponto de quase não se entender o que havia ali —, havia nelas uma tentativa de expressão subjetiva. Mas essa tentativa não se dava apenas pela escrita em si: ela emergia também por meio da oralidade. Nas cartas, Kerly mobilizava uma narrativa oral coesa, com começo, meio e fim, e frequentemente ditava seus textos à professora — narrava, reformulava, escolhia palavras — enquanto, paralelamente, tentava fazer sua própria versão no papel. Essa coexistência entre o dizer e o escrever revela que, mais do que aprender a grafar corretamente, Kerly buscava a inscrição de sua fala no campo do Outro. Era como se, ao falar, ela já ensaiasse o endereçamento — e, ao escrever, mesmo que de forma vacilante, tentasse fixar uma marca, um traço de si, capaz de sobreviver ao desaparecimento da fala. Nesse gesto, como propõe Kupfer (2007), a escrita ultrapassa sua dimensão técnica e passa a operar como letramento: um processo em que o sujeito se constitui na própria operação de escrever.

A escrita de cartas permitiu, assim, trabalhar não apenas aspectos linguísticos (a escrita de palavras com sílabas complexas e elementos textuais como a repetição de palavras, a revisão, a coesão narrativa), mas também sustentar um movimento subjetivo. Kerly começa os encontros dizendo “não sei escrever”, “não consigo”, e termina escrevendo uma carta sozinha para a professora — um gesto de grande valor simbólico. Ela se autoriza a escrever, e com isso, a ocupar um lugar no discurso.

Do ponto de vista do letramento, como lembra Soares (2020), aprender a escrever não é apenas dominar as regras do alfabeto, mas apropriar-se da escrita como prática social e simbólica. O letramento implica a compreensão de que o escrito tem função, sentido, interlocutor. Nesse sentido, as cartas de Kerly ultrapassam a função escolar da escrita: são tentativas de construir um laço, de nomear afetos, de encontrar um lugar entre tantos deslocamentos.

Sua alternância entre os nomes “Kerly” e “Valentina” nas assinaturas é também significativa. A mãe a chamava de Valentina. O pai, de Kerly. Ao escolher, ora um, ora outro, ela parecia ensaiar qual versão de si entregaria ao Outro. Um nome não é neutro: é uma marca simbólica. E, conforme Lacan, o sujeito é um significante para o Outro (Toledo, 2015). Kerly parecia procurar o significante que a localizasse no mundo e no

desejo do Outro. A escolha do nome, nesse contexto, não é apenas uma assinatura: é uma inscrição subjetiva, uma forma de se endereçar a um Outro específico.

Se, na maioria das cartas, Kerly investia na escrita como uma forma de laço — um gesto de endereçamento ao Outro que sustenta o sujeito na linguagem —, a carta destinada ao pai destoava. Foi breve, seca, desprovida de afeto. Disse que “não tinha mais palavras”. E, de fato, não havia ali nem “eu te amo”, nem enfeites, nem marcas de desejo de continuidade. Diferente das demais, ela não era atravessada por um desejo de ser escutada, mas por um movimento de recusa. O pai, com quem não tinha uma boa relação — e a quem acusava de impedi-la de viver com a mãe —, parecia figurar como um Outro de quem não se quer nada. O empobrecimento do texto talvez revele menos uma dificuldade técnica e mais a impossibilidade de significar esse Outro. Não se trata apenas de escrever menos, mas de não poder ou não querer sustentar uma posição de enunciação diante daquele a quem a carta se dirige. Há ali uma falha no laço que repercute na forma, no conteúdo e até na escolha de escrever. A ausência de palavras, nesse caso, também é expressão de uma posição subjetiva.

Cabe destacar que o trabalho com a escrita de cartas, no contexto do atendimento pedagógico, ultrapassou os limites de uma intervenção meramente didática. Tratou-se de uma estratégia que visou sustentar a hipótese de que a linguagem — mesmo atravessada por falhas e hesitações — pode funcionar como um lugar de inscrição subjetiva. Nesse sentido, o ato de escrever, respeitando o tempo singular do sujeito, configura-se como um processo de constituição de si, no qual a palavra opera como possibilidade de simbolização e de elaboração psíquica.

Essa aposta na escrita como abrigo simbólico ganha contornos ainda mais complexos quando pensamos que Kerly atravessava a adolescência — tempo de rupturas, reconfigurações e busca por novos significantes que possam amparar o sujeito diante das perdas da infância (Lacadée, 2011). Se escrever foi, para ela, uma forma de tentativa de inscrição, esse gesto se deu em meio a um cenário interno e externo profundamente instável. A escrita operava no ponto em que seu corpo mudava, seus laços se desfaziam e as palavras ainda não davam conta de nomear o que a atravessava. É nesse ponto que se articula o que a psicanálise nos ensina sobre a adolescência: mais do que uma fase de desenvolvimento, trata-se de um momento de impasse simbólico, em que o sujeito precisa encontrar novas formas de habitar a linguagem e de existir para o Outro.

Kerly parecia atravessar esse tempo de transição de forma intensa. A experiência dela com o livro, no qual uma menina praticamente da sua idade vivencia sua primeira

relação sexual, evidencia com força o que Lacan afirma ao dizer que “a relação sexual não existe”. Ao relatar o enredo, Kerly repete a fala da personagem: “*É assim que é o sexo? Mas por que ninguém me falou que era assim?*” — e o faz entre o espanto e o riso desconcertado, como quem se vê afetada, mas ainda sem saber exatamente por quê.

A potência desse relato não está apenas na curiosidade pelo conteúdo, mas no que ele convoca subjetivamente: o encontro com o sexual como um furo, um ponto sem significante. Segundo Lacan (1989), não há um saber prévio que represente a relação entre os sexos — não há fórmula, não há código. O sexual, na adolescência, nunca é plenamente mediado pela linguagem. Por isso, o que aparece são tentativas de compreensão, de nomeação, de dar forma ao que escapa — e o livro, nesse contexto, surge como uma forma de tocar esse real.

A experiência da personagem do livro parece se entrelaçar com a própria história de Kerly, inclusive quando a avó tenta intervir na violência que ela vivia, levando-a para outro país — algo que a adolescente também desejava.

Ao lado da questão sexual, também os vínculos amorosos compõem o cenário do que vacila. João era ao mesmo tempo alguém por quem dizia não querer nada, mas cujo nome sempre vinha acompanhado de um sorriso no canto da boca. Houve ainda a lembrança do primeiro namorado — um vínculo interrompido pela medida socioeducativa — e o menino chamado André, que não apareceu no início do ano. Com cada um deles, Kerly tentava tecer um laço.

A adolescência, como propõe Freud (1905), é o tempo em que o sujeito precisa deslocar os investimentos libidinais antes dirigidos à família para novos objetos no mundo. Mas o que fazer quando esses laços também falham? Quando também os outros desaparecem?

Assim que soube que João havia deixado o Janela da Escuta, Kerly queria ler o livro “Quando o amor acaba”. Não foi coincidência. Era como se buscasse na leitura uma forma de nomear o que sentia. “*Um amor vai pra lá, o outro vai pro outro lado... e eles não conseguem se encontrar*”, disse ela, quase como quem resumia, não apenas os amores, mas sua própria travessia subjetiva.

Havia também um desejo de ser amada. A cena em que relata ter se cortado por medo de que a mãe não conseguisse tirá-la do socioeducativo exemplifica a inscrição do sofrimento no corpo, operando como recurso para lidar com a ausência do Outro. A autolesão, como apontam os estudos psicanalíticos sobre adolescência, pode ser compreendida como uma tentativa de simbolizar o insuportável, de localizar uma dor

psíquica que ainda não encontrou via de significação. O “cortar alivia”, como ela própria afirmou, aponta para a insuficiência da palavra diante de um laço que vacila, e para a tentativa de reestabelecer esse laço a partir do corpo.

É nesse contexto que a dimensão espacial também adquire valor simbólico. Quando Kerly menciona os Estados Unidos como lugar de realização do sonho — o país onde uniria ela, a mãe e os irmãos, mas não o pai — evidencia-se uma fantasia de recomposição familiar, de unidade, de pertença. O significante “Unidos”, presente no nome do país, pode ser lido como operador metafórico dessa busca por coesão diante de uma história marcada por rupturas. Em contrapartida, Portugal — onde o pai morava — aparece como única possibilidade viável, mas não como lugar de desejo: “é o único lugar que posso ir”, disse Kerly, em tom de resignação. A adolescência, enquanto tempo de elaboração de saídas simbólicas frente à queda dos ideais infantis, encontra aqui um impasse: como projetar um futuro quando não há um Outro confiável que ofereça ancoragem?

Tal impasse se intensifica em episódios pontuais que funcionam como enunciações de verdade. Durante a leitura de uma carta, ao se deparar com a frase “Sou órfão de pai”, Kerly a reescreve oralmente como “Sou órfã de pai e mãe”. A modificação espontânea não se reduz a um engano de leitura: revela uma posição subjetiva marcada por um sentimento de desamparo. Mesmo com a mãe viva, sua fala parece indicar uma vivência simbólica de orfandade. Essa adição, aparentemente deslocada, funciona como índice de uma ausência internalizada, de um laço fragilizado que não sustenta sua inscrição no discurso do Outro.

Outro momento de destaque se refere à sua resposta sobre o que gostaria de receber de aniversário: “qualquer presente, desde que fosse de coração”. Essa formulação aponta para o valor que atribui ao gesto simbólico e afetivo, mais do que ao objeto em si. O que está em jogo não é o presente enquanto bem material, mas sua função de portador de um desejo endereçado. A criança que espera um presente do Outro é, nesse contexto, a adolescente que espera ser reconhecida como digna de amor.

A trajetória escolar de Kerly, assim como seu percurso subjetivo, foi marcada por descontinuidades, impasses e deslocamentos. Desde o início, relatava não conseguir acompanhar as atividades escolares e se sentia julgada pelos professores — sentimento condensado na cena em que, diante da dificuldade de escrever uma palavra, disse que era chamada de “sonsa” (ou, talvez, que assim se sentia), preferindo não ir à escola e permanecer dormindo no alojamento. A escola, nesse momento, aparece não como espaço de acolhimento, mas como lugar de exposição e vergonha, onde sua falta de domínio

sobre a escrita produzia efeitos de retraimento e desistência. No entanto, durante sua participação no Programa Janela da Escuta e no Projeto Adolescente e Saber, emergiram outros sentidos possíveis para a aprendizagem.

A leitura, segundo ela, melhorou — reconhecimento validado inclusive pela diretora do socioeducativo —, e sua presença na escola passou a ser mais constante. Kerly mesma nomeou que seu bom desempenho escolar naquele período se devia à “ajuda do Janela”, e não apenas à medicação, como sugeria a equipe do socioeducativo, o que reforça o papel central do vínculo pedagógico singular e da escuta ativa no processo educativo. Após seu desligamento da medida socioeducativa, houve nova interrupção da frequência escolar: durante as três semanas que permaneceu no abrigo, a ida à escola ainda não havia sido retomada, o que confirma o caráter frágil e instável do laço com a instituição. Em um cenário de desenraizamento afetivo e simbólico, o acesso ao saber — assim como a própria possibilidade de permanecer na escola — se mostra intimamente vinculado à existência de um Outro que acolha, que aposte, que sustente um tempo próprio para que a aprendizagem aconteça. Aprender, nesse contexto, não é apenas adquirir competências escolares, mas reinventar um lugar possível para si no campo do saber e da cultura.

Sua posterior evasão do socioeducativo e o não retorno ao Programa Janela da Escuta também não podem ser lidos apenas como fuga ou desistência. Considerando que Kerly já havia expressado não querer ficar com o pai, por conta da violência vivida, e que não vislumbrava outra alternativa de moradia, o ato de evadir pode ser compreendido como uma tentativa — ainda que precária — de reposicionamento subjetivo. A psicanálise nos ensina que o ato, sobretudo na adolescência, pode emergir como forma de reinscrição do sujeito no campo simbólico. Quando não há lugar assegurado no desejo do Outro, inventar uma saída, ainda que por vias sintomáticas ou disruptivas, pode configurar uma tentativa de sustentar-se como sujeito desejante.

Se, por um lado, o ato de evadir indicava um movimento de reposicionamento frente à falta de lugar, por outro, a escrita de cartas revelou-se como possibilidade de nomeação e de laço — uma forma de se endereçar ao Outro e sustentar-se na linguagem.

Dessa forma, a escrita de cartas assumiu um lugar central, na medida em que operou como um dos dispositivos simbólicos a partir dos quais Kerly pôde elaborar algo de sua posição no laço com o Outro. A escrita, entendida aqui não apenas como aquisição técnica, mas como prática de endereçamento e de inscrição subjetiva, permitiu à adolescente construir sentidos provisórios sobre si e sobre seus vínculos. Ainda que

marcadas por erros, hesitações e apagamentos, suas produções evidenciam um esforço de simbolização — um gesto de dizer de si a um Outro que, por vezes, falhou em acolhê-la. A aposta pedagógica sustentada no Janela da Escuta consistiu justamente em reconhecer, nesse esforço, não uma falha, mas uma tentativa de subjetivação. Nesse sentido, a experiência com a escrita de cartas revela não apenas os efeitos subjetivantes de uma escuta ativa, mas também sustenta a hipótese de que a aprendizagem, quando enlaçada à escuta e ao desejo, pode se transformar em experiência de invenção de si.

11. RECURSO EDUCACIONAL – CONTOS PEDAGÓGICOS

Conforme vimos anteriormente, as estatísticas brasileiras revelam que ainda há uma quantidade significativa de crianças, jovens e adultos que se encontram em situação de analfabetismo e analfabetismo funcional. Esses números preocupantes destacam a necessidade de investir na formação dos professores para que tenham recursos pedagógicos e conhecimentos técnicos, mas também uma sensibilidade ampliada, de forma a garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todos.

Constatamos com Santiago (2005) e Silva (2020) que, dentre tantas propostas e políticas educacionais, não encontramos alguma que inclua a subjetividade do sujeito. Desse modo, a hipótese é de que muitos dos casos presentes nas estatísticas podem se referir a sintomas de origem subjetiva. Podemos ainda pensar que a inclusão da dimensão do desejo e do sujeito do inconsciente nos estudos e práticas de alfabetização poderiam minimizar as estatísticas de analfabetismo, ou mesmo os diagnósticos patologizantes que visam justificar os impasses na aprendizagem da leitura e da escrita.

À vista disso, o recurso educacional que propomos é a construção um *e-book* constituído de contos pedagógicos³¹, em caráter de material de divulgação científica, composta pelos casos pesquisados e apresentados de maneira humanizada. Esse recurso tem como objetivo alcançar os leitores não apenas pela via da racionalidade técnica, mas também pela empatia e identificação, utilizando uma linguagem mais literária para transmitir experiências. A ideia é que professores e educadores possam se ver na posição da docente que atende o adolescente e, ao mesmo tempo, enxergar o adolescente não apenas como um número em estatísticas ou um problema pedagógico, mas como um sujeito que sente, sofre, sabe e, acima de tudo, pode aprender.

³¹ O e-book, ainda em fase de publicação, pode ser lido em: https://drive.google.com/file/d/1L_OPZbzD-W-W6u_N3xjjO0GGDJYuxhz/view?usp=drive_link

Ao apresentar os casos de maneira sensível, o material busca convidar o leitor a questionar práticas cristalizadas, como a patologização do diferente, e a refletir sobre outros possíveis modos de agir diante dos impasses escolares. Mais do que um manual técnico, os livretos oferecerão histórias que aproximem os professores da complexidade humana dos seus alunos, estimulando o olhar atento e a escuta sensível como ferramentas indispensáveis para a prática pedagógica.

Nesse sentido, o *e-book* tem como público-alvo professores da Educação Básica que trabalham com alfabetização, nos anos iniciais; na EJA (Educação de Jovens e Adultos); e/ou no AEE (Atendimento Educacional Especializado). Esses docentes lidam frequentemente com estudantes que enfrentam impasses persistentes na leitura e escrita, muitas vezes acompanhados de laudos médicos que buscam justificar seus impasses. Assim, esse material poderá contribuir para ampliar o repertório de práticas e reflexões desses educadores, encorajando novas abordagens que priorizem as possibilidades e os caminhos a serem construídos junto aos alunos.

Alguns pesquisadores, como Schweitzer e Souza (2018), destacam que “a queixa e o fracasso escolar [...] parecem distanciados da formação ou dos estudos realizados pelos professores, demonstrando, nesse sentido, a relevância da discussão na formação dos profissionais” (Schweitzer; Souza, 2018, p. 571). Desse modo, apostamos na construção e divulgação deste recurso para a formação docente, unindo a teoria e a prática, reforçando a importância de uma abordagem que humanize e valorize os sujeitos no campo educacional.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar, especialmente entre adolescentes com impasses persistentes na aprendizagem, revela um entrave que não pode ser explicado apenas por lacunas no ensino ou pelo desempenho dos estudantes. Há algo mais que insiste — algo que resiste às intervenções pedagógicas tradicionais e que desafia os discursos da eficiência e da normalização. É nesse ponto de falha, onde o saber parece não circular, que esta pesquisa se debruça.

O psicanalista Leandro de Lajonquière (2013) atualiza a perspectiva piagetiana de que aprender envolve reorganizar esquemas anteriores, confrontar conflitos cognitivos e reconstruir saberes já sedimentados para, então, criar novas lógicas de compreensão do

mundo, acrescentando que esse processo não se dá de forma linear nem uniforme: ele é atravessado pela singularidade do sujeito e por sua relação com o desejo.

Ao considerar a constituição do sujeito no campo do saber, torna-se necessário articular as figuras do sujeito epistêmico e do sujeito desejante. Segundo Lajonquière (2013), enquanto o primeiro se refere ao sujeito que aprende, que constrói conhecimentos e manipula esquemas cognitivos, o segundo é aquele proposto pela psicanálise — marcado pela falta, pela incompletude e pela implicação no desejo.

Silva (2020) afirma que a escuta pedagógica precisa sustentar essa duplicidade no sujeito: não basta ensinar conteúdos, é preciso escutar os modos singulares pelos quais cada um se apropria — ou não — do saber.

Como vimos com Diniz (2006), na perspectiva psicanalítica, o saber é da ordem do inconsciente e estruturado pela linguagem — trata-se de um saber que não se sabe, desenvolvido individualmente por cada sujeito. Diferente da concepção pedagógica tradicional, ele não está disponível para ser transmitido de forma direta, mas se inscreve nos modos de dizer e de se posicionar frente ao Outro. Por isso, aprender — ou não aprender — pode expressar algo mais profundo do que uma dificuldade de compreensão: pode ser uma resposta subjetiva àquilo que o saber representa para o sujeito, àquilo que ele evoca em sua história e em seu desejo.

Nessa direção, a recusa ao saber escolar, tão frequentemente interpretada como desinteresse ou déficit, pode ser lida como um sintoma frente ao saber (Stevens, 1998). Trata-se de um sintoma que aponta para um embaraço simbólico, para uma inscrição que falha e que precisa ser escutada. Como sustenta Castilho (2012), escutar o fracasso escolar como sintoma é abrir espaço para que o sujeito possa se reinscrever no campo do saber, não como objeto de diagnóstico, mas como sujeito de desejo.

Para que essa escuta do sintoma com o saber seja possível, é preciso considerar o papel da transferência no espaço pedagógico. Ainda que em registros distintos da clínica, a transferência também se faz presente na relação entre educador e educando — como aponta Freud (1914). É por meio desse laço que o sujeito pode, muitas vezes, deslocar-se da posição de fracasso para uma posição de aposta. A transferência sustenta o vínculo, reatualiza marcas e permite que algo do desejo se inscreva no processo de aprendizagem.

Por fim, ao tomar a adolescência a partir da perspectiva psicanalítica, compreende-se esse tempo como uma travessia subjetiva que exige novos modos de posicionamento frente ao desejo, à sexualidade e à alteridade. A adolescência convoca o sujeito a uma nova inscrição simbólica, ao mesmo tempo em que fragiliza as referências até então

construídas (Freud, 1901/1905). A entrada na puberdade implica o despertar de um real: o fim do sonho infantil e o confronto com a inexistência de um saber sobre a sexualidade. Como propõe Lacan (1989), a “relação sexual não existe” — não há saber prévio ou garantido sobre o que fazer com o sexo, o corpo ou o desejo do Outro. Lacadée (2011) destaca esse momento como o de um vazio inominável, um exílio da linguagem e das referências da infância, que obriga o adolescente a reinventar-se e a encontrar uma resposta única que dê consistência simbólica à sua posição no mundo e à sua existência.

Nesse contexto de desorganização simbólica, o letramento pode assumir uma função subjetivante. Ao longo dos encontros, foi possível perceber que ele é capaz de convocar o sujeito a se inscrever no campo da linguagem. Como propõem Soares (2004) e Tfouni (2010), o letramento implica não apenas saber ler e escrever, mas fazer uso social da escrita — uso esse atravessado pelo desejo, pela história e pelas marcas simbólicas de cada sujeito. Nos casos analisados, as propostas significativas e contextualizadas revelaram-se atos carregados de sentido, nos quais o sujeito buscava simbolizar a si mesmo, sustentar um vínculo com o saber e encontrar um lugar no campo do Outro.

Foi nesse entrecruzamento entre educação e psicanálise que esta pesquisa se assentou. Não se trata de aplicar conceitos clínicos ao campo pedagógico, mas de produzir deslocamentos que permitam ler o fracasso escolar não como falha, mas como sintoma.

Os quatro casos clínico-pedagógicos analisados neste estudo não oferecem soluções generalizáveis, mas testemunhos singulares que interrogam o modo como escutamos o que, na escola, aparece como falha, recusa ou sintoma. Cada adolescente, em sua forma própria de sustentar ou interromper o laço com o saber, ensinou algo fundamental sobre os limites das respostas prontas e sobre a potência das apostas que se fazem no encontro com o outro.

Gerson revelou como a experiência escolar pode falhar justamente quando o sujeito mais precisa de um lugar simbólico para sustentar-se. Às voltas com a angústia do não-saber na adolescência — sobre o sexo, sobre o Outro, sobre si mesmo — ele não encontrou na escola nem referências significativas, nem vínculos capazes de acolher suas inquietações. O desinteresse pelos conteúdos pareceu um efeito dessa ausência de respostas. Ainda assim, o trabalho pedagógico baseado no letramento possibilitou reacender algo do desejo e da relação com o saber.

Ricardo, por sua vez, chegou marcado por um laço rompido com a escola. Desejava aprender, mas não encontrava palavras para sustentar esse desejo. Tentava inscrever-se no campo simbólico a partir de rastros frágeis — e muitas vezes, sua forma de dizer era

o ódio. Contudo, os encontros pedagógicos revelaram uma outra via: escrever seu nome, mostrar a certidão de nascimento, construir laço com a professora. Foram gestos que apostaram em uma possível reinstalação subjetiva. O espaço pedagógico, ainda que de forma provisória, operou como lugar de transmissão simbólica e acolhimento cultural — algo que a escola pode e deve sustentar.

Matias trazia um histórico de exclusões e enquadramentos. Classificado como aluno da educação especial, seu percurso foi marcado pela patologização e por práticas que o mantinham à margem do saber. A escola pouco o convocava como sujeito. No entanto, ao ser escutado em sua singularidade, Matias pôde investir de forma mais consistente em seu processo de aprendizagem — especialmente no campo da matemática. A escuta pedagógica sustentada favoreceu um deslocamento subjetivo, permitindo-lhe avançar nas operações e se implicar ativamente no fazer escolar.

Kerly Valentina ensinou que a escrita pode ser um abrigo. Ainda em processo de alfabetização, atravessada por impasses na construção da linguagem escrita, ela sustentava, no entanto, um desejo intenso de aprender. O gesto de escrever cartas — com erros, rasuras e invenções — mostrava sua busca por endereçar afetos, encontrar o Outro, nomear o que a atravessava. A escrita, nesse caso, não se limitava a um objetivo escolar: era forma de subjetivação, uma maneira de dizer de si para o Outro.

Ao final desta pesquisa, é possível retomar às perguntas que a orientaram: quais os fatores que dificultam o processo de aprendizado dos sujeitos, especialmente aqueles que chegam à adolescência sem estarem alfabetizados? Além dos impasses pedagógicos, há algo a mais, por exemplo, subjetivo, nesses impasses? O que podemos aprender com o singular do sujeito nesse processo? A análise dos casos atendidos permitiu afirmar que os impasses escolares não se restringem a aspectos instrucionais ou cognitivos, mas envolvem dimensões subjetivas que atravessam o laço com o saber.

Mais do que identificar causas ou oferecer soluções generalizáveis, ao sustentar uma escuta ativa, torna-se possível compreender o fracasso escolar como expressão de um sintoma e, portanto, como possibilidade de intervenção simbólica. O que os casos analisados demonstram é que a aposta no sujeito — em sua capacidade de significar, de se reinscrever na linguagem e de construir uma relação com o saber — exige da escola não apenas a oferta de conteúdos, mas o compromisso com práticas que considerem a complexidade da constituição subjetiva.

Conclui-se, portanto, que apostar no sujeito e em sua palavra, em sua capacidade de narrar-se e de reinscrever-se simbolicamente, é tarefa central de uma educação

comprometida com a escuta, com a alteridade e com a invenção de futuros possíveis. Reconhecer o singular de cada trajetória é também abrir espaço para que novos modos de aprender, de ensinar e de existir possam emergir.

Com os resultados desta pesquisa, busca-se alcançar professores e professoras que lidam com estudantes que interrogam o saber pedagógico, apresentando-lhes os sujeitos que habitam as histórias tratadas em relatórios escolares e em discursos construídos a partir do que é observado, mas nem sempre do que é escutado. A escrita dos contos pedagógicos nasce, assim, como uma tentativa de fazer circular esses encontros — encontros com adolescentes, com impasses e com possibilidades — por meio de uma linguagem que convoque não apenas o saber técnico, mas também o olhar e a escuta implicados do educador. Ao narrar as experiências de forma sensível, os contos convidam quem lê a se afetar, a se interrogar e, quem sabe, a reinventar suas práticas diante das múltiplas formas de fracasso escolar que atravessam o cotidiano. Eles não encerram a pesquisa, mas a expandem, abrindo espaço para que outras perguntas possam surgir no campo da educação.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO: *Inaf Brasil 2018: Resultados preliminares - relatório técnico*, São Paulo: Ação Educativa, 2019, 22p. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-ResultadosPreliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.
- ALBUQUERQUE, I. F. C. L.; SANTIAGO, A. L. B.; GRILLO, C. F. C. Os adolescentes e os impasses com o saber: um recorte da clínica no Janela da Escuta. In: GRILLO, C. F. C. (org.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 555–565.
- AYRES, M. Z. A experiência de uma psicopedagoga no Janela da Escuta. In: GRILLO, C. F. C. (org.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 567–576.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. 2. ed. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/08/todos-pela-educacao-destaques-ideb-e-saeb-2023.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.
- CASTILHO, P. T. Formas de mal-estar no campo da educação: o que a escuta psicanalítica tem a ensinar? *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 20–36, 2012.
- COSSON, R. Três histórias de leitura: Sexo, analfabetismo e letramento literário. *Revista Língua Escrita*, n. 3, 2007.
- DINIZ, M. A relação com o saber para a psicanálise. In: *Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão* [online]. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2024.
- FERREIRO, E. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos (1900). Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. *Análise fragmentária de uma histeria*. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro: Imago, 1976 ([1901]).

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 ([1901/1905]), p. 13-154.

FREUD, S. Cinco lições de psicanálise. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970 (1910 [1909]).

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969 ([1912]). v. 12, p. 145-159.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *FREUD, S. Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974 ([1914]). p.281-88. v.12.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. *Martins Fontes*: São Paulo, 1997.

GODOY, A S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995, p. 20-29.

GOMES, M. de F. C. *Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de ‘maus’ e de ‘bons’ alunos e suas representações*. 1995. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

GOMES, P. da S.; LIMA, N. L. de; NOBRE, M. R. Adolescência e impasses escolares. In: GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha (org.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. P. 535-543.

GRIFFO, C.; SOARES, M. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz*. 1995. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

GRILLO, C. de F. C. (org.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

GUIMARÃES, R. M.; BENTO, V. E. S. O método do “estudo de caso” em psicanálise. *Psico*, [S. l.], v. 39, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1484>. Acesso em: 28 mai. 2023.

IBGE. *Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios Contínua (Pnad)*: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios Contínua (Pnad)*: Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

IVANIC, R. I is for interpersonal: discursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and education*, 6, p. 3-15, 1994.

JANELA DA ESCUTA (*site*) Disponível em: <http://janeladaescuta.org/>. Acesso em 05 nov. 2024.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

LACADÉE, P. *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Tradução de Cássia Rumenos Guardado e Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LACADÉE, P. Para que serve o saber? Tradução de João Rocha. In: GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha (org.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 525-534.

LACAN, J. *O seminário, livro 10: a angústia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 ([1962-63]).

LACAN, J. O seminário, livro 19: ... ou pior (1971). Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LACAN, J. Prefácio de O despertar da primavera. In: LACAN, Jacques. *Shakespeare, Duras, Wedekind, Joyce*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1989, p. 131-133.

LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LE BRETON, D. *Conduites à risques*. Paris: PUF, 2002.

LEITÃO, I. B. A construção do estudo de caso em psicanálise: revisão de literatura. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, vol. 11, n. 3, p. 410-424, dez, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822018000300012. Acesso em: 28 mai. 2023.

MAIA, A. B.; MEDEIROS, C. P. de; FONTES, F. O conceito de sintoma na psicanálise: uma introdução. *Estilos da Clínica*, v. 17, n. 1, p. 44-61, 2012.

MARTINS, H. H. T. S. A Juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, H. W. e cols (Org.), *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-40.

MONTEIRO, S. M.; MARTINS, M. A. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e227793, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227793>.

NEVES, L; ROSADO, T. Estúdio de Produção Audiovisual – EPA: contribuições do audiovisual em divulgação científica no campo da educação. In: ALVARENGA, C. *Laboratório e Arquivo de Imagem e Som* [livro eletrônico]: trajetórias de grupos e pesquisas. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2023. – (LAPA. *Cinema e Educação*; v. 2). P. 160-179.

OLIVEIRA, R. A. J. de; SUASSUNA, L. Concepções e práticas escolares de leitura. *Revista Língua Escrita*, n. 3, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *El embarazo y el aborto em la adolescencia*. Genebra: OMS, 1975.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PORGE, E. Uma fobia de letra: a dislexia como sintoma. In: BERNARDINO, L. M. F. (Org.). *Neurose infantil versus neurose da criança*. Bahia, Agalma, 1997, p. 76-107.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/3106200-belo-horizonte>. Acesso em 07 jul. 2022.

RESENDE, V. B. de; SCHFFER, C. C. R. S. Superando dificuldades de aprendizagem no processo de apropriação da leitura e da escrita. *Revista Língua Escrita*, n. 3, 2007.

RESENDE, V. B. de; MACIEL, F. I. P. Letramento escolar: Reflexões sobre a produção escrita de adolescentes. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p.157 – 178, 2015.

RESENDE, V. B. de. Adolescência, letramento e Escola. *Paidéia*: Belo Horizonte. Vol. 17, n. 27, p. 107-118, 2022.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v.12, n.5, p.7-21. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>.

ROSA, M.D. Psicanálise na universidade: considerações sobre o ensino de psicanálise nos cursos de psicologia. *Psicologia USP*, 2001. p. 189-199.

SABER. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/saber/>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SANTIAGO, A. L. A inibição intelectual na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, A. L.; ASSIS, R. M. *O que que esse menino tem?: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola*. 2º ed. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2018.

SANTOS, F. M. dos. A transferência e o fracasso escolar. In: *Vº Colóquio do LEPSI "Psicanálise, Instituições e Infância"*. São Paulo: 2004.

SANTOS, J. M. S. dos. *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. Belo Horizonte, 2009. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão, da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. 27. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: *Cultrix*, 2006.

SCHLINK, B. O leitor. Rio de Janeiro: *Nova Fronteira*, 1998.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. *Psicologia escolar e Educacional*, São Paulo, v.22, n. 3, p.565-572, set./dez., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n3/2175-3539-pee-22-03-565.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SILVA, M. M. M. da S. *Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica*. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, M. M. M. da S. *O nome próprio na constituição do sujeito: contribuições da psicanálise à alfabetização*. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, M. M. M. da S. Da fala do outro ao que o adolescente tem a dizer sobre sua dificuldade para aprender. In: GRILLO, Cristiane de Freitas Cunha (org.). *Janela da Escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. P. 577-610.

SILVA, M. M. M. da S. *Eu [não] sei!: dizeres sobre o "não saber" na alfabetização*. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

SOARES, M. B. Letramento – um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: *Autêntica*, 2005.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: *Contexto*, 2020.

STEVENS, A. Adolescência como sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. *Revista Curinga*. Belo Horizonte, n.20, 2004 ([1998]), p. 27-39.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C.; ASSOLINI, F. E. P. Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. *Intersecções*, v. 10, n. 1, p. 56-76, 2017.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317729808_DA_ESCRITA_DO_NOME_A_ESCRITA_DA_VIDA_LETRAMENTO_E_ALFABETIZACAO_DE_ADULTOS_Led_a_Verdiani_TFOUNI24_Anderson_de_Carvalho_PEREIRA25_Filomena_Elaine_Paiva_ASSOLINI26. Acesso em: 09 mar. 2025.

TFOUNI, L. V.; SEIDINGER, F. M. Letramento & alfabetização com moradores de um hospital psiquiátrico: a escrita como resgate da subjetividade. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 33, 2011.

TOLEDO, L. de R. *Formação de educadores e a psicanálise: uma escrita de si no campo da educação*. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A3BJLG/1/tese_lucineia_revisada_em_pdf.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

VALERIO, P. M.; PINHEIRO, L. V. R. *Da comunicação científica à divulgação*. *TransInformação*, Campinas, 20(2): 159-169, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/jXWgggxBhXfsT57JDVbghp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 outubro 2024.