

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

LUCINÉIA SILVEIRA TOLEDO

**ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ANALFABETISMO FUNCIONAL:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE**

Belo Horizonte

2015

LUCINÉIA SILVEIRA TOLEDO

**ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ANALFABETISMO FUNCIONAL:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutorado. Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Belo Horizonte

2015

Dedico este trabalho:

Às crianças, aos adolescentes e jovens que, por diversos motivos, foram silenciados ou não conseguem proferir a palavra própria.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha mãe. Grande educadora e alfabetizadora, que nos introduziu no mundo das palavras, mediante as histórias que contava, as cantigas de roda que nos ensinava, as serestas que cantava com a gente e o tempo gasto nas conversas sobre a vida, sobre os valores, coisa muito compartilhada em nossa família materna, a começar por nossa avó, avô e tios. Essa família oferece a todos os novos membros o amparo, a proteção, por meio de um discurso permeado pelo amor e pelo afeto.

Ao professor e orientador Dr. Marcelo Ricardo Pereira, que, com o discurso do analista, respeitou o tempo, o singular e a construção do conhecimento, incentivando a busca de minha palavra própria dentro de um campo tão complexo que é a psicanálise e, mais ainda, a psicanálise aplicada à educação e a esse tema.

Ao Márcio Boaventura Jr., meu colega de pós-graduação, atualmente doutorando também na linha de Psicologia, Psicanálise e Educação. Durante o Mestrado, indiquei uma turma de aceleração de estudos em uma das escolas que acompanhava como coordenadora regional e Márcio colocou-me inúmeros questionamentos sobre o projeto, a relação dos adolescentes com esse e com a professora. E durante a fase da coleta de dados dessa tese, Márcio teve uma participação significativa em uma das rodas de conversas que fizemos com adolescentes, trazendo valorosas reflexões que contribuíram muito para a análise de nosso problema.

Aos professores e professoras do programa de aceleração de estudos, com os quais tive muitas conversas e trocas, muitas reflexões, com os quais compartilhei momentos de indagação, tentando dividir com eles sua angústia e a preocupação com esses meninos e meninas, o que foi fundamental nesta pesquisa.

Aos adolescentes participantes das rodas de conversa e das turmas que acompanhei e que me ensinaram muito, trazendo muitas interrogações e saberes, que compartilham generosamente, caso encontrem alguém que lhes ofereça a palavra e escute-os.

Chegaste, leitor, a um determinado período de sua vida, em que se observa, de repente, que sua maneira de ver as coisas muda totalmente, como se todos os objetos vistos até então se apresentassem, de repente, sob um ângulo desconhecido? Essa espécie de metamorfose moral se produziu em mim, pela primeira vez, durante a nossa viagem, a qual remonta ao começo de minha adolescência.

Liev Tolstói (apud Lacadée, 2011).

Que tipo de discurso o Outro de nosso tempo oferece ao adolescente? De qual descrédito alguns discursos são hoje os agentes para que os jovens os recusem ou os denunciem?

Lacadée (2011)

RESUMO

O objeto deste trabalho é o analfabetismo funcional entre adolescentes como um dos sintomas do “mal-estar na educação”. Ao longo da investigação, discutimos como os ideais da educação moderna, presentes no postulado de Vygotsky e no próprio modelo de educação pensado e também criticado a partir de Freud, parecem ter fracassado na pós-modernidade. No Brasil, o cenário é ainda mais desolador, principalmente quanto à educação de adolescentes, de modo especial, aqueles provenientes das periferias, de classes sociais desfavorecidas. O contexto histórico de grande precariedade de investimentos nas políticas públicas, nos projetos educacionais e na formação de professores promove sérias implicações no que diz respeito aos índices de crianças e adolescentes que se encontram em situação de fracasso escolar, na maioria das vezes, por não terem desenvolvido adequadamente a leitura e a escrita. E, se para os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento formal e na construção de conceitos científicos, para a psicanálise, ela será fundamento nos processos de identificação e de constituição do sujeito de desejo. Pensar na questão da adolescência a partir da psicanálise implica também considerar o contexto sociocultural contemporâneo. Com o conceito de Inconsciente, porém, ela propõe pensarmos em outro tipo de saber, que se entrelaça intimamente ao saber transmissível, que é saber do Inconsciente. Com uma abordagem clínica sustentada pelos pressupostos da psicanálise aplicada à educação, utilizamos, como metodologia de pesquisa-intervenção, as rodas de conversa e a análise de textos espontâneos de adolescentes matriculados em turmas de aceleração de estudos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para a análise da escrita e das rodas de conversa, tomamos alguns dos conceitos fundamentais da psicanálise, tais como a sublimação, a inibição e a recusa, o Outro da Linguagem na constituição do sujeito do Inconsciente. A análise dos resultados parece confirmar a reflexão de teóricos da psicanálise acerca do fenômeno da desautorização na pós-modernidade, que produz novas formas psicopatológicas, levando a uma relação indiferente, desinteressada, inibida e desvitalizada com a escrita e com os saberes escolares, característica de tantos alunos da escola contemporânea. São inúmeros adolescentes que não chegam a constituir uma escrita própria e, por isso, a necessidade de repensar a escola e as mediações do Outro da Linguagem na

transmissão cultural. Silenciados em suas vozes, eles passam quase invisíveis pela escola.

Palavras-chave: Adolescência. Escrita. Sujeito. Linguagem. Outro.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the results of our PhD research, whose object is the functional illiteracy among teenagers as one of the symptoms of a "malaise in education." If, from the point of view of the historical-cultural Psychology theory, puberty was the phase in which formal concepts are developed, we question, from psychoanalysis, what could have contributed to this situation of school failure. Throughout the research, we discuss how the ideals of modern education present in Vygotsky's postulate, and the very model of education discussed and also criticized by Freud seem to have failed in postmodernity. The educational proposal thought by these theorists, which would imply the consolidation of a stable world view from the intellectual and moral formation, is being called into question today. And we saw that in Brazil, the picture is even more desolating, especially regarding the education of teenagers, especially those from the suburbs, from disadvantaged social classes. The historical context of great precariousness of investments in public policies, educational projects and teacher training brings serious implications to the indexes of children and adolescents who are in school failure situation, most often for lacking properly developed reading and writing skills. And if historical-cultural psychology assumes that language plays a fundamental role in the development of formal thought and the construction of scientific concepts, for psychoanalysis it will be foundational in processes of identification and constitution of the subject of desire. In both theories, the mediation of the other through language in cultural transmission is of paramount importance. Considering the question of adolescence from psychoanalysis also involves considering the contemporary socio-cultural context. The psychic and social, that critical area between the inner world and the experiences shared in the culture and its institutions. Psychoanalysis does not disregard the role of language and education in the transmission of knowledge. But in this approach, there is always a part that escapes the education of man, in spite of all the efforts of civilization to educate them. With the concept of the Unconscious, it proposes to think of another kind of knowledge, which is closely intertwined to transmissible knowledge, which is the unconscious' knowledge. With a clinical approach based on psychoanalytic assumptions applied to education, we used as methods for intervention and research the conversation circles and the analysis of spontaneous texts of adolescents enrolled in acceleration classes groups in the

Municipal Network of Education of Belo Horizonte, Brazil. For analyzing their writing and the conversation circles, we took some of the fundamental concepts of psychoanalysis, such as sublimation, inhibition, refusal, and the Other of Language in the constitution of the subject of the Unconscious. The results seem to confirm the psychoanalytic theoretical reflection about the phenomenon of foreclosure in post-modernity, which produces new psychopathological forms, leading to an indifferent, disinterested, inhibited, devitalized relationship with writing, characteristic of so many students of contemporary school. There are countless teenagers who have not come to constitute their own writing. Thus, voiceless and often silenced by educational programs and projects that do not recognize them as subjects of knowledge, they pass almost invisible through school.

Keywords: Adolescence. Subject. Writing. Language. Other.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução do alfabetismo por nível de escolaridade	27
Figura 2 - Quadro evolução do indicador	28
Figura 3 - Texto de uma adolescente em situação de alfabetismo rudimentar	130
Figura 4 - Texto de um adolescente que não avançou em seu processo de alfabetização inicial	132
Figura 5 - Texto de um adolescente em processo intermediário de alfabetização..	133
Figura 6 - Texto de adolescente em nível básico de alfabetização	134
Figura 7 – Texto de um adolescente que escreve com maior autonomia	138
Figura 8 – Texto de adolescente que expressa sua passagem por situação de risco com as drogas.....	145

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PANORAMA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL ENTRE ADOLESCENTES: UM MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	23
3	ADOLESCÊNCIA, LINGUAGEM, ESCOLA E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	33
3.1	ASPECTOS CONCEITUAIS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	33
3.2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	36
3.2.1	Linguagem escrita, experiência escolar e pensamento descontextualizado	41
3.3	A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	50
3.3.1	O funcionamento cognitivo em jovens pouco letrados: o problema do letramento adolescente para a psicologia histórico-cultural	56
3.4	DOS ALCANCES DO ENFOQUE-HISTÓRICO CULTURAL FRENTE AO MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	59
4	A ADOLESCÊNCIA, ESCOLA, LINGUAGEM E ESCRITA A PARTIR DA PSICANÁLISE	62
4.1	A LINGUAGEM E O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA: O INCONSCIENTE ESTRUTURADO COMO LINGUAGEM	62
4.2	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E ESCRITA PARA A PSICANÁLISE.....	71
4.2.1	Juventude desamparada: a reeducação pensada pela psicanálise	79
4.2.2	A escrita para a psicanálise.....	83
4.3	A ADOLESCÊNCIA PARA A PSICANÁLISE.....	90

4.3.1	Adolescência e mal-estar social contemporâneo	98
4.3.2	O problema do analfabetismo funcional entre adolescentes para a psicanálise	105
5	METODOLOGIA.....	110
5.1	COMO FORAM ORGANIZADOS OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS	110
5.2	EM QUE SE CONSTITUI O PROGRAMA FLORAÇÃO, QUEM SÃO OS ADOLESCENTES E COMO SÃO INSERIDOS NAS TURMAS DE ACELERAÇÃO.....	111
5.3	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA-INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICANÁLISE.....	119
6	ANÁLISE DO DISCURSO ESCRITO DE ADOLESCENTES.....	125
6.1	ANÁLISE DOS TEXTOS A PARTIR DOS NÍVEIS DE ESCRITA	128
6.2	ANÁLISE DOS DISCURSOS ESCRITOS PELOS ALUNOS.....	142
7	ANÁLISE DA FALA DOS ADOLESCENTES – AS RODAS DE CONVERSA ..	157
7.1	ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA COM A PROFESSORA DA TURMA	158
7.1.1	Desinteresse, sintoma, inibição e recusa de saber e de não saber	163
7.1.2	As provocações linguageiras	175
7.2	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS FALAS DO PRIMEIRO GRUPO/RODA DE CONVERSA	179
7.3	ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS FALAS DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA	193
7.3.1	O adolescente e o Outro Social – a escola.....	195
7.3.2	As brigas no lugar das palavras.....	202
7.3.3	O adolescente e o Outro Sexo.....	209
7.3.4	As situações de risco	212

7.3.5 O Adolescente e os projetos de vida	216
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS.....	247
APÊNDICE A - PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS – FLORAÇÃO 2014	263

1 INTRODUÇÃO

O advento da escola enquanto espaço social obrigatório surgiu ao final século XIX, em um contexto no qual se associava êxito social e desempenho escolar. E é no contexto desses novos paradigmas que o fracasso escolar começou a ser discutido como uma patologia e, conseqüentemente, os sujeitos em situação de fracasso escolar (uma das principais manifestações do mal-estar na educação na atualidade) passam a serem os excluídos na sociedade moderna.

Os ideais da educação moderna, presentes no postulado dos autores da psicologia sócio-histórica (ou histórico-cultural) e no próprio modelo de educação discutido e também criticado por Freud, parecem ter fracassado na pós-modernidade. A proposta de educação pensada por esses teóricos, que implicaria na consolidação de uma visão de mundo estável, ampliando seu horizonte intelectual e moral, remetendo às suas escolhas profissionais e contribuindo para a sua plena inserção e participação em seu contexto social em todas as suas dimensões, está sendo questionada na atualidade.

A globalização econômica e financeira do capital é regida pelas leis impostas pelo Mercado Neoliberal, que também regem as políticas públicas de educação, desse modo, exigindo “a produção de capital humano cada vez mais qualificado”, por um lado, mas, por outro lado, promovendo um grande contingente de excluídos desse processo, que não consegue se encaixar no modelo de formação e qualificação que muda constantemente. “Daí temos a outra face do discurso capitalista, que é o discurso do fracasso da política educacional”, associado ao “discurso do domínio e do poder” (PASSONE, 2013:62).

Hoje, percebe-se, frequentemente, grande perplexidade e um sentimento de impotência por parte das instituições e de seus educadores perante manifestações e condutas de crianças e jovens que desembocam em conflitos de toda ordem no espaço escolar (PEREIRA, 2008).

No Brasil, no que diz respeito às relações professores e alunos, muitas vezes, conflitantes, Pereira (2008), por exemplo, coloca reflexões importantes sobre a questão da desautorização docente e as recorrentes queixas dos professores acerca do desinteresse dos alunos, do boicote, da afronta, do dissenso na relação professor-aluno, o que o autor aponta como “sintoma social” (PEREIRA, 2008:21).

O autor reflete que, a despeito de todas as tentativas e buscas a novas formas de trabalho pedagógico, metodologias menos tradicionais e novas tecnologias capazes de promover o interesse e a aprendizagem mais significativa de crianças e adolescentes, vivemos em um cenário desolador no campo da educação brasileira. Ao desinteresse dos alunos, somam-se as faltas de preparo docente, de tempo de estudo e de preparo e planejamento do que se vai ser ensinado, bem como a falta de recursos materiais e pedagógicos e de inovações para que se promovam maiores estímulo e interesse do aluno ao aprender (PEREIRA, 2008:21).

No mundo contemporâneo, essa problemática só se agrava. Atualmente, muito se tem discutido sobre o “mal-estar na educação”, muitas vezes, relacionado às dificuldades vivenciadas por professores que trabalham com adolescentes. São problemas ligados à indisciplina, à violência, ao relacionamento professor-aluno e às diferentes situações de fracasso escolar — os entraves no processo de aprendizagem dos conteúdos formais, da leitura e da escrita.

Autores como Kupfer (2000) e Gutierrez (2003) discutem sobre a situação da educação brasileira, em que falta aos professores uma rede de sustentação social e simbólica para o exercício de sua profissão. Falta aquilo que “remeteria os sujeitos a uma tradição e a significações que pudessem contribuir para uma ressignificação do futuro” (GUTIERRA, 2003:18). A esse cenário, acrescenta-se um contexto histórico de grande precariedade de investimentos nas políticas públicas, nos projetos educacionais e na formação de professores. E tudo isso tem implicações na formação das crianças e dos adolescentes.

A questão da aquisição e uso da linguagem escrita como forma de inserção nas sociedades letradas também pode ficar muito comprometida nesse contexto. A urgência de se desenvolver habilidades, cada vez mais complexas, para se manejar as novas tecnologias da informação e da comunicação tem trazido também a necessidade de repensar o papel da educação nesse contexto histórico.

Ainda nos dias de hoje é possível se deparar com jovens que, mesmo sendo “alfabetizados”, não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal. Essas dificuldades, presentes dentro e fora das salas de aula, estão relacionadas à questão do letramento ou do alfabetismo funcional que, segundo estudos recentes, refere-se às habilidades de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros e funções sociais. Ou seja, a criança e o

adolescente aprendem as letras, as sílabas e as palavras no processo inicial de alfabetização, mas não conseguem aprender a fazer uso da palavra escrita de maneira significativa e criativa em seu cotidiano, como sugere, por exemplo, a concepção de Paulo Freire. Isso questiona o processo de escolarização e uma de suas funções mais importantes, que é a construção do conhecimento mediado pela linguagem.

Geralmente, são adolescentes e jovens que frequentam ou frequentaram a escola durante oito ou nove anos no ensino fundamental. Percebe-se que mesmo os que sabem ler e escrever apresentam dificuldades para compreender textos curtos e localizar informações, inclusive as que estão explícitas. Quanto à Matemática, lidam com os números que são familiares, como os de telefones e os preços, ou realizam cálculos simples, mas não conseguem resolver problemas mais complexos envolvendo diferentes cálculos. Isso contribui para uma compreensão limitada do que observam ou produzem, o que poderá influenciar negativamente no seu desenvolvimento pessoal e mesmo profissional.

Esse é um problema recorrente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e muito discutido nos últimos anos. Ao atuar ao longo de mais de dez anos no acompanhamento às escolas e na formação de professores para o trabalho com a leitura e a escrita, nos três ciclos do ensino fundamental, temos nos deparado com altos índices de fracasso escolar, muitas vezes, relacionados às dificuldades em se processar textos escritos nas diferentes disciplinas.

Tal situação pode ser comprovada, por exemplo, pelo grande número de alunos de 15 a 19 anos que apresenta baixo rendimento escolar e baixos níveis de letramento (ou alfabetismo) depois de vários anos de escolaridade nas escolas municipais, sem ter conseguido concluir o ensino fundamental.

Conforme os estudos iniciais, podemos observar que esses adolescentes, que já passam por todos os sentimentos confusos característicos desse período de desenvolvimento, têm poucos recursos para enfrentar a ameaça experimentada perante os conhecimentos novos propostos na escola. Isso só faz aumentar sua baixa autoestima e seu sentimento de impotência diante do saber. Ademais, comumente, esses “conhecimentos novos” pouco ou nada têm de sentido para eles.

Para os adolescentes que já apresentavam defasagens de aprendizagem anteriores à própria fase de adolescência, o problema se agrava porque se espera

que a linguagem escrita, base para a construção de conhecimentos e formação de conceitos formais, já tenha sido consolidada antes dos 10-11 anos de idade. Se essa aprendizagem não aconteceu antes, ou se eles apresentam ainda sérios problemas no processamento da leitura e na produção escrita, podemos pensar que a aprendizagem e o próprio processo de letramento estarão ainda mais comprometidos após os 12 anos, fase escolar em que os conteúdos são mais aprofundados. Isso poderá trazer grandes entraves também, pensando do ponto de vista da própria construção da identidade desse sujeito.

No trabalho de coordenação regional de um programa de aceleração de estudos, denominado "Floração" — para adolescentes de 15 a 18 anos, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte — temos nos deparado com muitas dessas questões. No processo de criação das turmas de aceleração de alunos nas escolas, podemos destacar algumas questões observadas geralmente pelos professores envolvidos: a maioria dos adolescentes é do sexo masculino, negros e/ou pardos, eles advêm de camadas pobres e alguns se encontram em situação de risco social grave. Alguns jovens não consolidaram a base alfabética ou estão em nível rudimentar de alfabetização, têm dificuldades significativas na interpretação de textos mais simples e apresentam problemas na produção de sentido a partir de textos escritos. Muitos adolescentes eram estigmatizados e discriminados em suas turmas de origem por apresentarem problemas de “comportamento” na sala de aula. Há várias turmas com dificuldades acentuadas de relacionamento e convivência, inclusive apresentando muitos episódios de agressões verbais e físicas mútuas e mesmo com os professores e a escola. Muitos alunos revelam grande dificuldade também em se expressar oralmente, além de apresentarem diversas defasagens na expressão escrita.

O cenário apontado possibilita nos questionarmos sobre o que pode levar os adolescentes a desenvolver problemas de aprendizagem de leitura e escrita na escola. E não estamos nos referindo a adolescentes com problemas físicos ou mentais, ou alguma deficiência comprovada. Se, do ponto de vista da teoria do desenvolvimento do pensamento e da linguagem de Vygotsky (1931), a puberdade seria a fase em que se configura e desenvolve-se a formação dos conceitos formais, o que pode, então, ter influenciado nessa situação de fracasso?

A partir dessas considerações iniciais, buscamos algumas contribuições da psicologia histórico-cultural e da psicanálise para tentar compreender melhor a adolescência e suas características. O que é a adolescência e que relações ela pode ter com o processo de aprendizagem e de construção de conhecimento, inclusive da linguagem escrita? Que implicações o fenômeno do analfabetismo funcional pode trazer para os adolescentes que se encontram em defasagem idade-ciclo?

São questões como essas que nortearão o estudo proposto. Temos aí um objeto de pesquisa, que em sua complexidade, convida-nos a pensar, por um lado, na construção de saber sobre e a partir da linguagem escrita e os problemas apresentados por inúmeros adolescentes em fase escolar por não terem se apropriado devidamente da mesma; e, por outro lado, a necessidade de compreender as implicações do analfabetismo na adolescência, considerada como fase estruturante na constituição do sujeito para a psicanálise.

Ao recorrer à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky, é possível conceber o processo de conhecimento como produção simbólica e material, construída interativamente em uma relação sujeito-sujeito (mediador) – objeto. Por sua vez, tendo a atividade humana um caráter essencialmente social e simbólico, tal perspectiva compreende a constituição do sujeito com seus conhecimentos e formas de ação, em sua relação com outros (SMOLKA; GOÉS, 2003). É atribuído à palavra um papel fundamental neste processo, em que a mediação da palavra – signo por excelência – e a mediação pelo outro caracterizam a atividade cognitiva. O desenvolvimento, aqui entendido, envolve processos mútuos de imersão na cultura e emergência da individualidade.

As repercussões dessas constatações de Vygotsky para o campo da psicologia são enormes. A aprendizagem passa assim a ser pensada através da mediação do outro e da cultura, tendo a linguagem como sua principal ferramenta. A linguagem, nessa perspectiva, significa mais que uma ferramenta de comunicação. É mediada por ela que internalizamos os conceitos construídos pela cultura. Ela é ferramenta fundamental para nosso próprio processo de humanização (COUTINHO, 2011).

Também a psicanálise, com seu referencial teórico e seu método de investigação do psiquismo, tem contribuído muito para a compreensão do

Inconsciente, da sexualidade, do desejo e da pulsão igualmente implicados no ato de aprender e no processo de ensino-aprendizagem.

Sem desconsiderar as teorias de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar, percebemos que a contribuição da psicanálise para este estudo é muito importante, pois nos possibilita direcionar o olhar para a dimensão do sujeito, do desejo e sua relação com o saber (de si e do mundo), a partir de sua experiência no espaço escolar.

Coutinho (2011) atenta que o encontro do jovem com a escola envolve bem mais do que a aquisição do conhecimento, pois possibilita o estabelecimento de redes sociais e afetivas, bem como a ampliação dos horizontes culturais e humanos que constituem a subjetividade consciente e Inconsciente. Portanto, o material simbólico que é ofertado pela cultura, cuja transmissão é feita em grande parte pela escola, tem participação importante nesse processo.

Os processos de aquisição da palavra escrita e seus entraves têm sido objeto de investigação em diversas e diferentes pesquisas no campo da educação, da psicologia e da psicanálise.

Em um levantamento inicial, no entanto, percebemos que as pesquisas em educação normalmente separam os domínios da vida afetiva¹ e da vida cognitiva, ou não aprofundam os estudos sobre as relações dos impactos do desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento afetivo ou vice-versa. Apesar de haver muitas pesquisas sobre a questão das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e do fracasso escolar a partir de diferentes perspectivas, pouco se tem estudado ou considerado sobre o que pensam, sentem e desejam aqueles que sofrem com essa problemática.

Buscamos exemplos de estudos sobre os processos e problemas na aquisição da escrita na Biblioteca Digital da Faculdade de Educação/UFMG e encontramos uma boa quantidade de teses e dissertações referentes aos processos iniciais de alfabetização e práticas de letramento por crianças de primeiro e segundo ciclos. Como exemplo, temos a tese de Rocha (1998) e a de Monteiro (2007), que respectivamente discutem a apropriação de habilidades textuais pela criança e os

¹ Entendendo a expressão “vida afetiva” como parte daquilo que a psicanálise teoriza de maneira mais depurada como “vida pulsional” e seus destinos — cf., p.e., Freud, 1915.

processos de aquisição em crianças consideradas como portadoras de dificuldades de aprendizagem.

Na linha de pesquisa da psicologia, psicanálise e educação, também, foram encontradas a dissertação de Marlene Silva (2008), que discute os impasses de alunos (crianças) com defasagem entre idade e nível de aprendizagem, no processo de alfabetização, a partir do que eles têm a dizer sobre suas dificuldades, na perspectiva da psicanálise; e a dissertação de Carvalho (2004), que discute a passagem da imagem à escrita, a partir de abordagens psicogenéticas sobre a evolução da escrita na criança (baseadas em Piaget e Vygotsky) em contraponto à abordagem psicanalítica.

Encontramos, também, algumas pesquisas direcionadas a estudos de apropriação de práticas de letramento na educação de jovens e adultos (LÚCIO, 2007; LANA, 2008; VARGAS, 2010; NEIVA, 2010).

Especificamente quanto a adolescentes, destacamos a tese de Resende (2010), que discute o letramento escolar e as apropriações de gêneros textuais por adolescentes, e a dissertação de Magalhães (2010), que estuda os múltiplos letramentos escolares em alunos de final do ensino fundamental.

Na linha de pesquisa de psicologia, psicanálise e educação, individualizamos também a tese de Vasconcelos (2010) sobre a relação da violência e o fracasso escolar entre jovens, a partir do referencial teórico-metodológico da psicanálise, utilizando-se o dispositivo da Conversação.

Quanto às implicações do analfabetismo funcional entre os adolescentes, não foram encontradas ainda pesquisas que busquem contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural ou da psicanálise.

Encontramos, no entanto, um interessante artigo de Coutinho (2011), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic), que investiga o tema “pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social”. Nesse artigo, a autora discute sobre importância da instituição educativa no trabalho psíquico da adolescência, já que é um processo que implica na sua relação com o social e a cultura (COUTINHO, 2011). A partir da experiência de pesquisa-intervenção, com grupos de reflexão formados por adolescentes no interior da escola, a autora propõe, como pilares para sua sustentação teórica, a psicologia sócio-histórica de Vygotsky e as contribuições da psicanálise – atravessadas pelas ciências sociais –

para a concepção de adolescência e para o próprio trabalho de pesquisa-intervenção em instituições de ensino. Essa maneira de investigar sobre o adolescente a partir de suas relações na escola, embora não trate especificamente da problemática da linguagem escrita, traz uma importante contribuição para a nossa proposta de pesquisa.

Mediante essas considerações iniciais, podemos sinalizar que há um campo muito fecundo para se estudar os processos de aquisição e uso da palavra escrita entre os adolescentes, tomando algumas contribuições sobre a aprendizagem da linguagem escrita propostas por Vygotsky e estudiosos contemporâneos da psicologia histórico-cultural, mas, principalmente, trazendo o olhar e a escuta desse sujeito em desenvolvimento que a psicanálise propõe.

Com base na situação problemática apresentada, pode-se apontar que investigar a fase de desenvolvimento em que se encontra o adolescente, para além de seu desenvolvimento cognitivo, poderá contribuir significativamente à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem escrita e sua relação com o conhecimento e com a construção da subjetividade.

A relevância desta proposta de pesquisa se encontra, então, na busca por uma melhor compreensão do fenômeno do fracasso escolar e do analfabetismo funcional entre adolescentes que cursaram oito a nove anos de ensino fundamental, relacionando-os às suas trajetórias de vida pessoal e escolar.

E não podemos pensar apenas no sujeito que tem dificuldades, sem levarmos em conta o contexto da instituição de ensino e suas práticas que podem dificultar ou contribuir em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar. Há de se pensar em um espaço que possibilite um trabalho em direção ao saber (saber de si e saber um pouco mais do mundo). Saber este possibilitado pelo e por meio do uso da palavra — oral e escrita.

Nesse sentido, propusemos, como objetivo geral, analisar e compreender as implicações do fenômeno do analfabetismo funcional verificado em uma amostra de adolescentes matriculados em projetos de aceleração de estudos na Rede Municipal de Belo Horizonte, à luz da psicanálise.

A partir da análise da escrita e da fala de adolescentes, sujeitos de nossa investigação, sobre suas trajetórias buscamos também discutir e analisar sobre o que pensam e como se posicionam diante de sua situação de fracasso escolar.

Também propusemos trazer algumas contribuições do enfoque histórico-cultural e (principalmente) da psicanálise para se pensar a educação de adolescentes nos dias de hoje.

Propusemos, como metodologia, a pesquisa-intervenção, que se insere como uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. E como nossa investigação objetiva compreender que implicações a situação de analfabetismo funcional traz aos adolescentes pesquisados, os pressupostos da psicanálise vão além de sua contribuição teórica sobre a adolescência.

Como forma de aproximação do objeto investigado, propomos a análise documental, que neste caso deram-se a partir dos memoriais escritos pelos alunos no cotidiano do programa de aceleração de estudos "Floração". Os memoriais são uma espécie de "diário de bordo", em que os alunos relatam de maneira informal as impressões, experiências e vivências que têm em sua turma, sua relação com os conteúdos aprendidos, com os colegas, com o professor e a escola. Assim, como nos interessa conhecer quem é esse sujeito que está produzindo essa escrita, e não apenas os conhecimentos linguísticos revelados nesta, a análise foi desenvolvida pelo olhar do enfoque histórico-cultural e clínico.

Da mesma maneira, a abordagem clínica, sustentada pelos pressupostos da psicanálise aplicada à educação e na perspectiva metodológica da pesquisa-intervenção, propõe que ao mesmo tempo que se investiga, também se viabiliza “a construção de um espaço de fala e intercâmbio entre jovens sobre as questões que lhes afligem” (BESSET; COUTINHO; COHEN, 2008:95).

A proposta de trabalho nos grupos de reflexão com jovens na escola apresentada pelas autoras surge por favorecer a investigação e a intervenção exatamente numa situação de sociabilidade entre os adolescentes, ao mesmo tempo atravessada pela instituição escolar.

Para tanto, além de analisar os discursos escritos dos alunos sobre o que pensam da adolescência e de ser adolescentes, criamos dois grupos de conversação (ou rodas de conversa) com adolescentes matriculados em turmas de aceleração de estudos – o Programa Floração – em duas escolas municipais. Com base no método clínico, promovemos um espaço de fala aos participantes, sendo os

discursos produzidos nesse espaço nosso material de análise sobre o mal-estar vivenciado por uma situação de fracasso escolar e as possíveis implicações desta na construção de sua identidade.

Assim, educação, alfabetismo e processo de subjetivação podem ter um ponto de contato quando pensamos no adolescente como sujeito que se forma em seu aspecto individual e sócio-histórico-cultural.

O trabalho se apresenta da seguinte maneira: após esta introdução, no capítulo 2, traçamos um panorama geral sobre a situação do analfabetismo funcional entre jovens de 15 a 25 anos, no Brasil, com as contribuições das pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) (Inst. Paulo Montenegro); no capítulo 3, discutimos sobre adolescência, linguagem e escola a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, desde Vygotsky até os autores contemporâneos; no capítulo 4, discutimos sobre a adolescência e o mal-estar na educação, com a contribuição da psicanálise, desde Freud até os teóricos atuais; no capítulo 5, detalhamos o perfil dos adolescentes matriculados em turmas do Programa de Aceleração de Estudos – Floração – e estabelecemos a proposta metodológica, baseada na pesquisa-intervenção e no método clínico proposto pela psicanálise. Nos capítulos 6 e 7, fizemos a análise dos conteúdos da escrita e da fala dos adolescentes, obtidos por meio dos textos que escreveram sobre o tema da adolescência e das falas registradas a partir das rodas de conversa.

2 PANORAMA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL ENTRE ADOLESCENTES: UM MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao iniciar a discussão do âmbito geral para o particular sobre o fenômeno do alfabetismo (ou do letramento), hoje, percebe-se que vivemos em um contexto sócio-histórico cujas tecnologias da informação e da comunicação propõem novos suportes e modos de leitura e escrita, sendo o melhor exemplo disso a Internet. Nesse contexto, as formas de se conceber o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita têm se modificado muito nos últimos anos.

Convivemos, atualmente, com diferentes verbetes que trazem semelhanças e diferenças em relação a seus pressupostos, que vão se modificando de acordo com o contexto histórico-cultural em que se apresentam. A partir de Paulo Freire e até os dias de hoje, têm sido discutidas questões complexas acerca dos processos de “alfabetização”, “alfabetismo”, “alfabetismo funcional” e de “letramento”.

De acordo com Magda Soares (1995), o conceito de alfabetismo sofre mudanças ao longo do tempo, dependendo de crenças, valores, práticas culturais e da história de cada grupo social. A autora reflete que conceituar alfabetismo é tarefa difícil em virtude das numerosas e variadas habilidades pessoais que podem ser consideradas como suas constituintes. Uma primeira e mais importante dificuldade é o fato de que o alfabetismo envolve dois processos fundamentalmente distintos, embora complementares, que é o ler e o escrever. Os processos de aprendizagem e as habilidades desenvolvidas para a leitura são muito distintos dos processos de aprendizagem e das habilidades desenvolvidas para a escrita.

Do ponto de vista social, o conceito de alfabetismo é ainda mais complexo, pois envolve diferentes pontos de vista que podem ser conflitantes em seus pressupostos. De um lado, em meados dos anos de 1990, surge um conceito liberal que assume que o alfabetismo traz consequências sempre positivas, sendo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, econômico e pela mobilidade social, pessoal e profissional. Na perspectiva liberal, o alfabetismo envolve um conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas. Nesse sentido, o alfabetismo toma um caráter de “funcionalidade”, derivando daí, a expressão alfabetismo funcional (SOARES, 1995).

Por outro lado, há uma perspectiva mais radical que não vê de maneira “neutra” o uso funcional das habilidades de leitura e escrita, mas entende-as como um conjunto de práticas socialmente construído em processos sociais mais amplos que podem reforçar ou questionar valores, tradições e padrões de poder presentes no contexto social. Tal concepção questiona a natureza e a estrutura das relações e das práticas sociais e vê o alfabetismo como instrumento ideológico que apenas mantém as práticas e as relações sociais vigentes, sobretudo nas sociedades capitalistas. Nessas sociedades, o alfabetismo funcional apenas reforçaria e aprofundaria as relações e práticas de discriminação social e econômica (SOARES, 1995).

Paulo Freire é um dos expoentes dessa visão “radical” ou “revolucionária” de alfabetismo. Ele compreende o termo alfabetização de maneira ampla e complexa, entendendo-o como exercício de cidadania:

Alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 2006:119).

Esse grande educador, desde o século passado, já pensava em uma educação que “levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”, a qual seria a educação do “eu me maravilho” e não do “eu fabrico” (FREIRE, 2006:101). Ele critica sempre o que chama de “palavra oca” ou “verbosidade” na educação e propõe que o grande desafio a ser enfrentado no Brasil é a superação do analfabetismo e, mais ainda, a superação da alfabetização puramente mecânica. Para Freire, a alfabetização está intrinsecamente relacionada ao processo democrático, ao acesso ao conhecimento para atuar criticamente no mundo social e político: “ser alfabetizado, significaria ser capaz de usar a leitura e a escrita como meio de se tornar consciente da realidade e transformá-la” (SOARES, 1995:12).

A UNESCO, em 1958, definia que uma pessoa seria considerada alfabetizada quando capaz de ler e escrever, com compreensão, um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana (UNESCO, 1958). Já em 1978, para fins de padronização internacional das estatísticas educacionais e influenciada pela ideia da

“funcionalidade”, defendida pela visão liberal ou progressista, a UNESCO introduziu um novo nível de alfabetismo, criando o conceito de alfabetismo funcional (UNESCO, 1978). Segundo essa concepção, uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes contextos e demandas sociais e de utilizar essas habilidades para continuar aprendendo e desenvolvendo-se ao longo da vida, dentro e fora da instituição escolar. Isso indica que, além de possuir as habilidades de leitura e escrita, a pessoa deve saber utilizá-las, processando diferentes textos em distintos contextos e situações comunicativas (RIBEIRO, 2006).

Esses diferentes pontos de vista sobre o que vem a ser alfabetismo têm um caráter de relatividade, visto que a aprendizagem e a disseminação da linguagem escrita, por si mesmas, não promovem mudanças nas pessoas ou nas sociedades. As implicações psicossociais da alfabetização e dos usos da leitura e da escrita dependem sempre dos contextos nos quais se realizam, dos objetivos práticos aos quais respondem e dos valores e significados ideológicos aí envolvidos.

No campo educacional, o termo letramento é mais utilizado atualmente e abarca não somente diferentes tipos e níveis de habilidades relacionadas à compreensão e à produção de textos escritos, como também diversas práticas sociais nas quais esses textos se fazem presentes (RIBEIRO, 2001). Esse conceito é considerado complementar e indissociável do de alfabetização – que hoje é mais utilizado para explicar o processo inicial de aquisição da base alfabética, do sistema de escrita ou a construção de habilidades básicas para ler e escrever.

O INAF/Brasil (2009), compreendendo o alfabetismo de maneira semelhante ao conceito de letramento de Soares e Batista (2005), contribui com esses estudos quando propõe diferentes níveis de alfabetismo funcional, com importantes análises sobre esses. Definem-se então diferentes níveis de alfabetismo a partir de testes que mensuram habilidades de leitura, escrita e matemática, em que se incluem o analfabetismo, o alfabetismo rudimentar, o alfabetismo de nível básico e, por último, o alfabetismo de nível pleno. O analfabeto funcional seria considerado aquele que, embora alfabetizado, não consegue passar do nível rudimentar de leitura. Ou seja, é aquele que desenvolve apenas:

A capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o

pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica (IPM/INAF BRASIL, 2009:5-6).

Pode-se dizer que o nível pleno deveria ser a meta da educação básica, visto que os pesquisadores do próprio INAF consideram que somente ele é considerado satisfatório, pois permite que a pessoa possa utilizar com autonomia a leitura como meio de informação e aprendizagem, tornando-se um sujeito independente na sociedade e em qualquer grupo, possuidor de meios suficientes para argumentar, questionar, reivindicar e até mesmo se informar sobre determinado assunto. Daí a importância de situar a escola no processo de aquisição da escrita como ferramenta para o próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

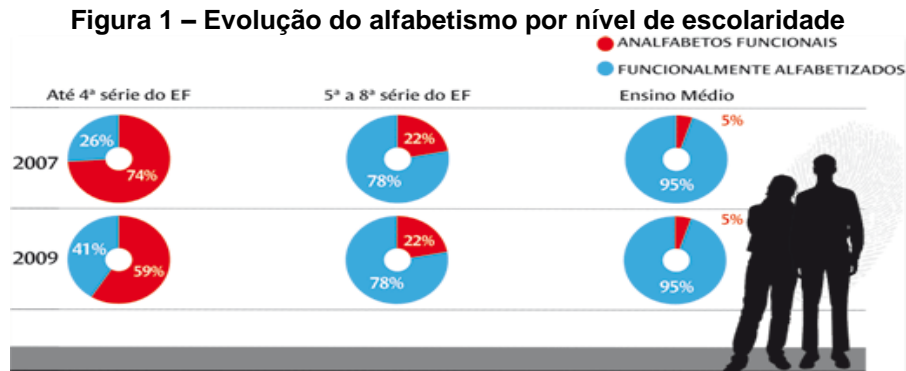
De acordo com Ribeiro (2006), os dados sobre o alfabetismo funcional confirmam que a educação básica é o pilar fundamental para promover a leitura, o acesso à informação, à cultura e à aprendizagem. O tempo de permanência na escola é um dos fatores favoráveis à elevação dos índices de alfabetismo funcional (ou letramento), ainda que, por si só, não o garanta. Nos países desenvolvidos, toma-se como patamar mínimo oito ou nove anos de escolaridade para se atingir bons níveis de letramento.

No entanto, no Brasil, de acordo com os estudos do INAF (2007), há um número significativo de analfabetos e analfabetos funcionais que cursaram vários anos no ensino fundamental. E, entre os analfabetos funcionais (alfabetizados de nível rudimentar), há um número significativo de adolescentes e jovens que cursaram da 5ª à 8ª série.

Essa condição é parte da vida de 15% da população brasileira com idade entre 15 e 24 anos, que é considerada analfabeta funcional. Em 2009, o INAF realizou um estudo inédito sobre as habilidades de leitura, escrita e matemática (alfabetismo) de jovens de 15 a 24 anos, residentes nas nove principais regiões metropolitanas do país (INAF JOVENS, 2009). O estudo foi baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados a uma amostra de 1.008 jovens de diferentes regiões entre as quais, Belo Horizonte.

Os estudos do INAF apontam que desse percentual de jovens, 2% são analfabetos absolutos (não sabem ler e escrever, embora alguns consigam ler números familiares) e 13% são alfabetizados de nível rudimentar (leem textos curtos, como cartas, e lidam com números em operações simples, como o manuseio de

dinheiro). O estudo ainda indica que entre os jovens que concluíram a educação básica, ou seja, estudaram até a 8ª série do ensino fundamental, o número de analfabetos funcionais soma 22% desde 2007, como se pode visualizar na figura 1.



Fonte: Instituto Paulo Montenegro/IBOPPE (2009).

Segundo os estudos do INAF recentemente divulgados, os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011; 2012) revelam que 27% da população são analfabetos funcionais – o que representa um contingente de mais de 35 milhões de pessoas. Segundo a diretora-executiva do Instituto Paulo Montenegro – Ana Lucia Lima (INAF, 2011) – embora o Brasil tenha avançado de 2001 a 2011 (pesquisa mais recente do Inaf) em relação aos níveis iniciais de alfabetismo, não conseguiu progressos visíveis no desenvolvimento do nível pleno de alfabetismo, hoje, considerado condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. O quadro que segue, apresentado pelo relatório do Inaf 2011, revela que o percentual de pessoas que atingiu o nível pleno de alfabetismo se mantém há anos com quase nenhuma alteração. Nesta última pesquisa divulgada, está na casa dos 27%. Lima (INAF, 2011) ainda alerta que somente um forte investimento na qualidade da educação é capaz de ampliar o número de pessoas para a condição de alfabetismo pleno. O quadro, a seguir, ilustra um panorama desta situação ao longo dos dez últimos anos.

Figura 2 - Quadro evolução do indicador

INAF – Evolução do Indicador							
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004 - 2005	2007	2009	2011/2012
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Alfabetizados Funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf (2011; 2012)

Os estudos do Inaf de 2011/2012 ainda apontam que entre as pessoas com ensino médio, nível no qual se esperaria que todos ingressassem já com alfabetismo pleno, apenas 35% apresenta esse patamar. A maioria permanece no nível básico (57%). E mesmo entre as pessoas com nível superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade, abarcando apenas a 62% desta população.

O relatório do Inaf Jovens apresenta uma análise mais detalhada sobre as habilidades de leitura, escrita e matemática dos jovens metropolitanos brasileiros, associando-as a suas oportunidades de inserção educacional, cultural e profissional. O relatório do Inaf chama atenção para a idade focalizada neste estudo, pois é uma fase cuja maior perspectiva é a de entrada no mundo do trabalho.

O relatório apresenta um cenário bastante desolador, refletindo sobre um número muito grande de jovens entre 15 a 24 anos (48%) que não mais estuda porque não apresenta expectativas quanto a uma formação escolar mais ampliada, ou porque precisava trabalhar ou mesmo por não ter interesse ou não ver utilidade prática naquilo que a escola ensina.

Em um contexto social em que as práticas culturais de leitura não são muito estimuladas, o Inaf estima que a maioria dos jovens (68%) se informa sobre assuntos da atualidade por meio da televisão. Dos jovens entrevistados, apenas 24% declaram ler jornais todos os dias e 23% dos jovens entrevistados declaram ler revistas apenas raramente ou de vez em quando, o que coincide com os estudos feitos com os adultos.

Outro dado importante para nossa investigação é que, segundo os resultados desse estudo, 60% dos jovens metropolitanos não atingem o nível pleno de

alfabetismo. Isto, mesmo nas regiões metropolitanas, onde teoricamente há um acesso maior a recursos educacionais e culturais, e em uma faixa etária que hoje conta com a expansão do sistema educacional nos níveis fundamental e médio, o domínio das habilidades de alfabetismo ainda é insuficiente, apesar de superior ao das gerações mais velhas. Para o Inaf Jovem (2009: s/p.):

Se os jovens vivessem em boas condições de desenvolvimento cultural e tivessem acesso a escolas de boa qualidade, o esperado seria que todos os que completassem o ensino fundamental atingissem um nível pleno de alfabetismo, ou seja, fossem capazes de ler e analisar textos tabelas e gráficos presentes em manuais, jornais, etc., comparando e estabelecendo relações entre as informações, resolvendo problemas matemáticos que envolvem sequências de cálculos (como porcentagens, por exemplo).

Os dados do Inaf Jovens indicam que apenas 40% dos jovens metropolitanos brasileiros atingem o nível pleno de alfabetismo, enquanto 38% atingem apenas o nível básico e 19% não superam o nível rudimentar.

Os autores apontam que os próprios participantes nas entrevistas, muitas vezes, reconheceram não ter um domínio adequado das habilidades de alfabetismo e declararam sentir dificuldade em ler, escrever e fazer contas. O domínio das operações numéricas foi apontado entre os jovens como o que têm maior dificuldade. Como exemplo mais complexo do que a habilidade de “fazer contas”, o estudo apontou que 70% dos jovens disseram ter dificuldades ou não serem capazes de calcular uma porcentagem, mesmo que usando uma calculadora e 48% afirmam ter dificuldade ou não conseguir entender gráficos e tabelas publicadas em jornais e revistas.

Uma questão interessante de se observar é que o resultado entre jovens do sexo feminino é um pouco melhor em relação às tarefas de letramento, enquanto os do sexo masculino se saem melhor nas de numeramento. No geral, também se observou um resultado um pouco melhor entre jovens do sexo feminino. Esta é também uma observação que se constata nas turmas do Programa Floração, onde maioria dos jovens matriculados é do sexo masculino e, nas turmas, geralmente, as meninas se saem um pouco melhor que os meninos em relação à realização das tarefas escolares e às práticas de leitura e escrita.

O relatório ainda reflete sobre os efeitos do que considera uma escolaridade insuficiente atingida por essa população. Por exemplo, a idade esperada para

completar o ensino médio, quando não se sofreu nenhuma reprovação e iniciou o ensino fundamental na idade correta, seria de 17 anos. Nesta faixa etária, o esperado é que todos já tivessem completado o ensino fundamental, entretanto, cerca de ¼ dos jovens pesquisados nas regiões metropolitanas não tem esse nível de ensino (chegaram, no máximo, à 7ª série). Esta idade de 16-17 anos é também a idade média dos adolescentes matriculados no Programa Floração, o que comprova facilmente a pesquisa feita pelo Inaf (2009).

O Inaf ainda relata que 38% da população pesquisada, embora tenham completado o ensino fundamental, não completaram o ensino médio, hoje etapa obrigatória a ser assegurada nas redes públicas estaduais. E do total de jovens com 18 anos ou mais apenas 17% conseguiram chegar ao ensino superior e 6% dos que têm mais de 22 anos concluíram este nível de ensino.

Os resultados do Inaf Jovens mostram que, além das reprovações e do abandono escolar, os níveis de habilidade de alfabetismo atingidos em cada nível de ensino ficam abaixo do esperado. Para os pesquisadores, isso evidenciaria que os jovens não vêm tendo experiências escolares ricas e desafiadoras, que façam avançar suas habilidades de letramento e numeramento.

De acordo com essa reflexão, podemos inferir que a maioria dos jovens que não tem sequer o ensino fundamental completo é analfabeta ou apresenta nível rudimentar de alfabetismo (10% e 41% respectivamente). Entre os que completaram o ensino fundamental e não completaram o Médio, apenas 36% atingem o nível pleno, que seria esperado para 100% dos que completam os nove anos de escolaridade. Somente entre os jovens que têm ensino médio completo ou mais é que temos uma maioria de pessoas no nível pleno (63%).

O Inaf reflete também sobre a desigualdade na oferta e na qualidade do ensino básico, constatando um maior número de negros e pardos entre os níveis mais baixos de alfabetismo de nível rudimentar e mesmo de analfabetismo na população pesquisada. Os mesmos se encontram também entre os de mais baixa renda, para os quais é mais difícil o acesso e a qualidade da educação formal.

Os baixos níveis de alfabetismo funcional da população jovem também causam impactos negativos em relação à sua inserção no mercado de trabalho. Os dados desse estudo mostram que 47% dos jovens entre 15 e 24 anos das regiões metropolitanas brasileiras estão trabalhando e 32% estão desempregados ou

procurando o primeiro emprego. Entre os analfabetos, 59% estão empregados, porém em posições menos qualificadas, enquanto, entre os que apresentam nível pleno de alfabetismo, 50% estão trabalhando. Nos grupos intermediários, as taxas são mais baixas: 42% entre os que têm nível rudimentar de alfabetismo e 46% para os alfabetizados em nível básico.

Quanto à formalidade no mundo do trabalho, enquanto 52% dos jovens metropolitanos com nível pleno trabalham com contratos formais, apenas 24% dos analfabetos funcionais têm a mesma condição contratual. Quanto à renda individual, esta aumenta à medida que aumenta o nível de alfabetismo.

O Inaf Jovens (2009) ainda aponta a grande necessidade de que se apresentem iniciativas que possam ampliar o processo de inserção de forma mais qualificada de jovens no mercado de trabalho, o que considera essencial para o crescimento econômico e social do país. E conclui ressaltando o grande desafio à sociedade brasileira de assegurar oportunidades de acesso a uma educação com mais qualidade e significado para os jovens, afirmando que:

O avanço dos níveis de alfabetismo deste segmento contribuirá para que o Brasil tenha, nas próximas décadas, a liderança de uma geração mais consciente de cidadãos, chefes de família, consumidores, eleitores, produtores de cultura e determinará a qualidade da força de trabalho de um país que pretende, crescentemente, ter um papel relevante no cenário mundial (INAF JOVENS, 2009: s/p.).

Por meio desse estudo do Inaf Jovens (2009), podemos constatar, portanto, que, por ser uma construção social, as consequências, na vida e no desenvolvimento cognitivo daqueles que apresentam dificuldades no processamento da leitura e da escrita, podem ser muito nocivas do ponto de vista de sua inserção social e da participação efetiva em atividades culturais e sociais que exijam maior elaboração do pensamento conceitual, que, por sua vez, só é possível nas sociedades letradas por meio do processo de escolarização.

O que todos esses dados indicam é que, ainda que tenha havido avanços no sentido da garantia do acesso universalizado à escola pelo menos até o ensino fundamental, hoje, convivemos com outro tipo de exclusão: a exclusão dentro da escola. A exclusão pelas letras não aprendidas adequadamente. A exclusão pelos textos não processados de maneira eficaz. A exclusão pela falta de ofertas de equipamentos públicos que desenvolvam o gosto pela leitura e pelas práticas

culturais em que a linguagem escrita faça sentido. A exclusão pela precariedade da formação dos educadores e por sua desvalorização. Essa é uma dura realidade que ainda não tem sido enfrentada seriamente nas diferentes esferas do Estado.

Esses dados são facilmente comprovados quando voltamos nosso olhar para o objeto desta pesquisa, os alunos matriculados no Programa de Aceleração de Estudos – Floração, onde nos deparamos com situações muito semelhantes entre adolescentes. Entre os mais de três mil alunos matriculados no programa no ano de 2014, por exemplo, há um número muito grande que apresenta níveis rudimentares tanto com relação à leitura e à escrita quanto em relação ao letramento matemático. Essa é a grande preocupação demonstrada por praticamente 100% dos professores que trabalham com essas turmas, nas 144 turmas formadas nas escolas municipais de todas as regionais de Belo Horizonte.

Essas situações de fracasso escolar e exclusão se agravam muito em se tratando de adolescentes que, além de se encontrarem em uma fase considerada mais crítica do desenvolvimento, também, passam por um período da escolaridade que exige um aprofundamento cada vez maior dos conceitos e conteúdos das áreas do conhecimento, que, por sua vez, exige um domínio cada vez mais autônomo e competente da palavra oral e escrita. Ao voltarmos nosso olhar para os adolescentes matriculados nas turmas do Floração, defrontamo-nos com a dura realidade apontada pelos estudos do Inaf Jovens (Belo Horizonte foi uma das capitais incluídas na pesquisa do Inaf), no que diz respeito às consequências que as defasagens detectadas no processo de aquisição da leitura e da escrita podem trazer em seu desenvolvimento cognitivo e em sua vida social e afetiva.

Interessa-nos principalmente, aqui, compreender um pouco melhor os sujeitos por traz dessas estatísticas. Não apenas do ponto de vista do seu funcionamento cognitivo, mas, também, à luz da psicanálise, tentar escutá-los em suas diferenças.

3 ADOLESCÊNCIA, LINGUAGEM, ESCOLA E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1934/1991:101).

3.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, fundada por Liev S. Vygotsky (1934/1891), na década de 1920, tem como fundamentos as ideias de Marx (1983) sobre o pensamento dialético, apresentando nova concepção de desenvolvimento humano e cognição humana. A respeito da influência de Marx na obra de Vygotsky, Pino (2000) reflete que Vygotsky se preocupa em analisar o processo e não o produto final, enfatizando a dimensão histórica e social do desenvolvimento psíquico: “a própria história é uma parte real da história da natureza, da transformação da natureza em homem” (MARX, 1972:96). E, portanto, “é o homem - natureza e história dessa natureza – quem confere a esta, sua dimensão histórica” (PINO, 2000:35).

A expressão “desenvolvimento cultural” foi acunhada por Vygotsky e ainda é utilizada pela Escola Russa de Psicologia para referir-se ao desenvolvimento cognitivo do ser humano. A teoria central formulada por ele é que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos surgem pela atividade prática mediada simbólica e culturalmente pelas linguagens, de acordo com o desenvolvimento histórico das condições materiais de produção de determinado grupo social. Essa perspectiva de análise e compreensão psicológica do desenvolvimento cognitivo humano é chamada “abordagem ou enfoque histórico-cultural do desenvolvimento”. Segundo essa abordagem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou formas superiores de atividade mental (memória mediada, ações voluntárias, pensamento abstrato e imaginação criativa) só poderiam surgir do trabalho coletivo dos seres humanos a partir da articulação entre o uso de ferramentas fabricadas e pelo uso de instrumentos psicológicos – os signos. Tais ferramentas são construções culturais das quais a linguagem falada e escrita seriam as mais importantes (JAPIASSU, 1998:02).

Dessa maneira, as funções psicológicas inferiores (os reflexos de ação e os instintos, por exemplo) seriam superadas pelas formas superiores e, assim, as emoções e a cognição humana seriam reelaboradas pela assimilação da cultura na qual o sujeito se insere e atua ativamente. As estruturas da percepção, a atenção voluntária e a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura, suas relações e suas instituições.

A partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky, é possível conceber o processo de conhecimento como produção simbólica e material, construída interativamente em uma relação sujeito-sujeito (mediadores) – objeto. Por sua vez, tendo a atividade humana um caráter essencialmente social e simbólico, tal perspectiva compreende a constituição do sujeito com seus conhecimentos e formas de ação, em sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade (SMOLKA; GOÉS, 2003:07).

Uma das principais asserções da teoria de Vygotsky é a compreensão da atividade mental como processo sociogenético, exclusivamente humano, resultado da aprendizagem social, da interiorização de signos sociais e da interiorização da cultura e das relações sociais. Para Blanck (1996), esse processo ocorre durante o curso do desenvolvimento ontogenético, tal como ocorre nas atividades das crianças com os adultos, os transportadores da experiência social. As atividades sociais, de maneira geral, facilitam a interiorização de esquemas sensório-motores, importantes no domínio dos significados sociais, sendo que o processo de interiorização das funções mentais superiores é histórico por natureza.

O psicólogo e pesquisador norte-americano, Tomasello, retoma e atualiza as teorias de Vygotsky e Leontiev sobre a influência da cultura na evolução da cognição humana e apresenta como hipótese que “a transmissão cultural ou social na espécie funciona em escalas de tempo e magnitudes bem mais rápidas que as da evolução orgânica” (TOMASELLO, 2003:04). Ele afirma que não houve tempo suficiente na evolução da espécie para que os humanos modernos “inventassem e conservassem complexas aptidões e tecnologias no uso de ferramentas, complexas formas de comunicação e representação simbólica, e complexas organizações e instituições sociais” (TOMASELLO, 2003:04). E Tomasello propõe que há uma espécie de “evolução cultural cumulativa” que explicaria as formas mais complexas de artefatos

e práticas sociais humanas, incluindo a fabricação de ferramentas, a comunicação simbólica e as instituições sociais (TOMASELLO, 2003:05).

O autor propõe uma interdependência de processos filogenéticos, ontogenéticos e históricos para a formação da cognição humana. Segundo ele, certas habilidades cognitivas e sociocognitivas humanas se desenvolvem durante o primeiro ano de vida da criança e favorecem a sua interação com indivíduos simbolicamente competentes. Como consequência dessa interação e da aquisição de um repertório simbólico (linguagem simbólica), ocorrem alterações significativas nessas habilidades, possibilitando novas formas de interação cultural, que, por sua vez, retroagem sobre essas habilidades, modificando-as e assim por diante. Dessa maneira, os processos sociais e culturais transformam habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas muito sofisticadas e complexas, que são as denominadas, por Vygotsky (1928/1996), como “funções psicológicas superiores”, que são base da estrutura social da personalidade humana.

Para Vygotsky (1928/1996), o aspecto característico da psicologia humana e a base do salto qualitativo dessa para a psicologia animal são constituídos pela “internalização” “das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” (VYGOTSKY, 1928/1996:63).

O processo de internalização, para ele, consiste em uma série de transformações e dá-se inicialmente por uma operação representada por uma atividade externa que vai sendo reconstruída internamente. Outro aspecto importante explicitado pelo autor é o movimento do processo que se dá a partir das relações interpessoais que serão transformadas em um processo intrapessoal: as funções no desenvolvimento da criança aparecem, primeiro, no nível social (interpsicológicas) e, depois, no nível individual (intrapicológicas). Esse é um processo complexo, resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo o desenvolvimento.

É importante também assinalar que a relação do outro (implicado em toda a relação social) também é entendida nessa teoria como objeto de internalização. O papel do outro na constituição cultural do homem é sempre lembrado por Vygotsky e tem um sentido muito profundo, fazendo dele a condição do desenvolvimento cultural. “O outro é o portador da significação (mediadora universal), lugar simbólico da humanidade histórica” (PINO, 2000:66). Por sua vez, esse mecanismo de

significação é veiculado e produzido pela "palavra do outro" (o que é internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas).

Se toda relação social é uma relação de um eu e um outro, “sua internalização implica na conversão de dois numa unidade em que o outro permanece sempre presente como um “não eu”, um estranho essencial" (WALLON, 1975:159). E um indivíduo social, para Vygotsky, seria um “ser em si (de natureza biológica), para os outros (que tem significação para os outros) e que adquire significação para si mesmo”².

3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotsky (1996) afirma que cabe à psicologia, como ciência, dar embasamento psicológico à pedagogia para a formação social do ser humano, tendo o processo educativo como seu cerne. Por isso, ele enfatizava muito o papel da linguagem não apenas como instrumento de comunicação social, mas principalmente como instrumento de transmissão cultural entre as gerações. A aquisição da linguagem proporciona um salto no desenvolvimento intelectual, no qual o cultural transpõe o biológico.

A história humana é a história de uma dupla e simultânea transformação, como propõe Marx (1972; 1983), da natureza e do homem. Uma não ocorre sem a outra, e só se torna possível porque, na atividade humana, opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. A mediação técnica permite ao homem transformar ou dar uma forma nova à natureza da qual ele é parte integrante. A mediação semiótica (pelas diferentes formas de linguagem) lhe permite conferir uma significação a essa forma nova: Este é o evento apontado pela psicologia histórico-cultural como determinante da história humana. E esses mediadores se tornam, então, “espaços representacionais” e fazem emergir um mundo novo, “o mundo simbólico ou da significação”, que, por sua vez, confere ao social sua condição humana (PINO, 2000:59).

² Vygotsky desenvolve esta ideia de “um ser em si, para os outros, para si mesmo (1989, 64), a partir da fórmula hegeliana da dialética ‘consciência de si’, reformulada por sua vez, por Marx e Engels” (PINO, 2000:74).

As atividades discursivas teriam aí um lugar muito relevante de comunicação e interação e também de transmissão de conhecimentos adquiridos em um processo de evolução cumulativa. É atribuído à palavra um papel fundamental nesse processo. A mediação da palavra – signo por excelência (com seu aspecto interno, significativo e semântico, e o externo e fonético) – e a mediação pelo outro social e pelas ferramentas construídas culturalmente caracterizam a atividade cognitiva. O desenvolvimento, nesse sentido, envolve processos mútuos de imersão na cultura e emergência da individualidade.

Luria, um dos estudiosos russos que trabalharam com Vygotsky, escreve sobre essa ferramenta de mediação – a linguagem – como parte integrante do processo global de mediação cultural, a "ferramenta das ferramentas". Segundo Luria:

Na ausência de palavras, seres humanos teriam que lidar apenas com as coisas que eles pudessem perceber e manipular diretamente. Com a ajuda da linguagem, eles podem lidar com coisas que eles não tenham percebido ainda que indiretamente e com as coisas que faziam parte da experiência das gerações anteriores. Assim, o mundo acrescenta uma outra dimensão ao mundo dos seres humanos [...] Os animais têm apenas um mundo, o mundo dos objetos e das situações. Os seres humanos têm um mundo duplo. (LURIA, 1981:35).

Para Vygotsky, a consciência humana relaciona-se fundamentalmente com a produção de significados, uma vez que os significados representariam a conexão entre o pensamento e a linguagem. Assim, a consciência humana seria produzida a partir de uma interação social: "através dos outros nós nos tornamos nós mesmos" (BAKHURST, 2007:56). A história da sociedade na qual nos desenvolvemos e a nossa história pessoal são fatores cruciais que vão determinar a nossa forma de pensar. Nesse processo, o papel da linguagem será determinante na forma como aprendemos e pensamos, uma vez que formas avançadas de pensamento nos são transmitidas, desde crianças, por meio de palavras (MURRAY THOMAS, 1993).

Nessa maneira de se conceber, o homem difere-se de macacos e dos seres vivos em geral porque é capaz de comportamento simbólico. "Com palavras o homem cria um novo mundo, um mundo de ideias e filosofias", em um tempo histórico, num continuum, e não em uma sucessão de episódios desconectados (WHITE, 1972 apud COLE; ENGESTRON, 1993:372).

Como produção simbólica, a linguagem é o mais elaborado sistema de signos presente na cultura humana e por meio dela é possível organizar o pensamento e entender as informações. Esse sistema de códigos leva à formação da consciência categorial.

Para este enfoque, a linguagem transforma-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, possibilitando ao ser humano superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular generalizações e categorias (LURIA, 1986). Enquanto sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, ela tem, entre suas funções básicas: a comunicação para o intercâmbio social e a formação do pensamento generalizante. Ao nomear um objeto, estamos classificando-o numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. Cada palavra irá, então, referir-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria, transformando-se em um conceito.

Para compreender o desenvolvimento do pensamento como sendo determinado pela linguagem, e, por isso, pela experiência sociocultural, devemos levar em conta que tal experiência é revestida de significados culturais, apreendidos com a participação e interação mediada pelo outro social.

Torna-se relevante ressaltar a diferenciação que Vygotsky faz de significado e sentido. O significado de uma palavra está, para o autor, muito implicado na inter-relação entre pensamento e linguagem: uma palavra sem significado é um som vazio. O significado é um critério da palavra, seu componente indispensável, sendo, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual.

Já o sentido é construído a partir dos significados, dos conceitos e das ideias compartilhadas dentro de cada grupo ou contexto social. Ou seja, os significados das palavras, que trazem em si os conceitos e as ideias em um trabalho intelectual, terão diferentes sentidos de acordo com os contextos socioculturais em que serão utilizados. Não há uma relação fixa entre palavras e significados, essa relação dependerá sempre do contexto sociocultural e atribuído por cada um a partir de sua relação com a palavra e com os significados e conceitos constituídos a partir dela. O sentido tem caráter simbólico. É fruto da internalização dos significados sociais pelo sujeito. Na medida em que o pensamento e a linguagem se unem, a consciência

passa a existir, e o indivíduo passa a conceituar o mundo e as relações (TOMIO; FACCI, 2009).

Assim, os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo (OLIVEIRA, 1999): o pensamento nasce através das palavras, ou seja, ele não preexiste ao indivíduo. "E uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra" (VYGOTSKY, 2001a:190).

Para Vygotsky, é necessário ter maior clareza sobre as relações entre pensamento e palavra para que se compreenda melhor o processo de desenvolvimento intelectual. Ainda que suas raízes genéticas sejam diferentes, O pensamento e a linguagem refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção e são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

Apesar de possuírem cursos diferentes, em certo momento, por volta de dois anos de idade, pensamento e linguagem se cruzam e a partir daí se desenvolve o pensamento verbal, e a fala torna-se racional, interiorizada. Com isso, surge a capacidade de atribuir significados aos objetos. Esse é um momento de grande importância no desenvolvimento do sujeito; o significado é a convergência do pensamento e da linguagem, e é também nesta convergência que surgem as palavras (VYGOTSKY, 1924/1991).

Neste enfoque, o desenvolvimento do pensamento será sempre determinado pela linguagem e evolui juntamente com a evolução dos significados das palavras. No desenvolvimento infantil, os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado pelo desenvolvimento do significado das palavras. As funções psicológicas elementares (como percepção, atenção e memória), por meio da mediação dos signos, transformam-se em funções superiores. A aquisição da linguagem é o momento mais significativo no curso do desenvolvimento cognitivo. Quando a linguagem começa a servir como um instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção muda radicalmente e novas variedades de memória são formadas e novos processos de pensamento são criados (LURIA, 1961).

A fala é destacada, pelo autor, por sua função de intermediar todo esse processo de formação de signos e do próprio processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Quanto a essa questão, Oliveira (1992) comenta sobre a relação estabelecida entre fala interior, fala egocêntrica e fala exterior, afirmando que a internalização da linguagem, é fundamental para a constituição da pessoa enquanto sujeito e para a sua organização no mundo.

Na fase escolar, esse processo se intensifica ainda mais: enriquecendo o vocabulário, a fala que foi aprendida e por meio da qual se construíram os conceitos, também, altera o pensamento da criança e permite-lhe operar com uma série de conceitos que anteriormente eram inacessíveis. A fala torna possível maior desenvolvimento de uma nova lógica que, até então, só existia na criança em estágios iniciais. Além disso, funções, tais como a memória, mudam acentuadamente a partir do momento em que a fala começa a dominar o comportamento da criança. A criança em idade escolar geralmente começa a adquirir uma memória de natureza verbal. As palavras e as formas lógicas começam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas na rememoração.

Em cada idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato generalizante. E à medida que vai se desenvolvendo o intelecto, desenvolvem-se as generalizações até a formação dos conceitos formais. E é nesse sentido que a tarefa de solução de um problema desempenha, na perspectiva do processo de aprendizagem, um papel decisivo na formação de conceitos.

Assim, na adolescência, as tarefas ou desafios que lhes são propostos podem contribuir de maneira significativa na construção de conceitos abstratos ou científicos. O emprego significativo dos conceitos delimita a infância e a adolescência. O emprego da palavra como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual (VYGOTSKY, 1934/2001). E é por meio da interação dos adolescentes com seus pares de idade que acontece, na instituição escolar, uma nova linha de desenvolvimento intelectual e conceitual. Vivenciado no período escolar, esse processo proporciona a aprendizagem de conhecimentos científicos, base para o domínio do pensamento teórico e de outras funções psicológicas superiores.

Para a psicologia histórico-cultural, a aquisição de sentido por meio da palavra e da formação dos verdadeiros conceitos e o, conseqüente, avanço no

desenvolvimento intelectual abrirão, ao jovem, o mundo da consciência social e o conhecimento da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural que podem ser mais bem assimiladas (VYGOTSKY, 1934/1991). Ele passa a compreender melhor a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo, em termos de internalização de normas de conduta, valores e sentido ético, de projeção de seus interesses e propósitos.

3.2.1 Linguagem escrita, experiência escolar e pensamento descontextualizado

Entre os autores da abordagem histórico-cultural, no que diz respeito às relações de desenvolvimento psicológico e pensamento conceitual ou teórico, nas sociedades escolarizadas, a passagem pela escola é uma forma primordial de atividade das crianças e adolescentes sendo a linguagem um dos principais mediadores da experiência de aprendizagem escolar.

Em um capítulo intitulado “A Crise dos Sete Anos”, no volume IV das Obras Escolhidas de Vygotsky, por exemplo, a chamada “idade escolar” é entendida como período de desenvolvimento psicológico e a passagem pela escola como etapa necessária nesse:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolve como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e o desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996:151).

Davídov (1988), psicólogo e pesquisador russo, em seu livro sobre as relações entre desenvolvimento psíquico e ensino escolar, trata dos períodos do desenvolvimento psíquico da criança, baseado nas propostas de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. A própria organização da escola em etapas de desenvolvimento evidencia a influência dos pensadores desse enfoque.

Para Davídov, a melhor maneira de desenvolver o pensamento teórico das crianças – de forma intencional e cientificamente orientada – é na escola, desde que

a mesma organize seu currículo de maneira a promover esse desenvolvimento. Ele ressalta que os conteúdos das matérias escolares, principalmente no ensino fundamental, devem possuir características próprias, levando o aluno a resolver problemas, a pesquisar e a apropriar-se ativamente dos conceitos científicos para que, assim, possam conduzir ao desenvolvimento do pensamento teórico e de todas as capacidades envolvidas no processo de formação da criança. Sob a mediação do professor e as interações com seus pares, a criança vai assimilando, sistematicamente, o conteúdo das formas mais desenvolvidas da consciência social (ciência, arte, moral e direito) e as capacidades de agir em correspondência com as exigências de tais formas. O conteúdo dessas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico.

A escola, dessa maneira, marca o início de uma nova etapa do desenvolvimento psicológico, na qual a criança vai assimilar modos de pensar típicos da cultura letrada, científica e escolarizada, que constituirão a essência desse momento do desenvolvimento, aqui, postulado como um fenômeno histórico, contextualizado numa determinada cultura, na qual a criança terá acesso a determinadas modalidades de pensamento e de formação da consciência não necessariamente presentes em outros contextos histórico-culturais (OLIVEIRA, 2003).

Vygotsky (1934/1991) enfatiza a importância na questão do papel da escola, que não se reduz somente à sistematização do conhecimento. Para ele, “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1934/1991:95), o que o autor explica a partir dos conceitos de “zona de desenvolvimento, real, proximal e potencial”. O aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança. O primeiro nível ele denomina como “nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1934/1991:95). Este nível se relaciona com a capacidade de a criança resolver, sozinha, um problema. E a maneira como ela realiza tal atividade é um indicativo de seu desenvolvimento mental.

Porém há determinado problema ou atividade que essa mesma criança só conseguirá realizar em interação com outros e com a mediação do professor, que lhe oferecerá pistas e caminhos para auxiliá-la na busca da solução. Ao propor problemas e desafios para serem solucionados em um trabalho coletivo com sua assistência, o professor estará trabalhando com a zona de desenvolvimento proximal, isto é, “com aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes já em estado embrionário” ((VYGOTSKY, 1934/1991:97)).

A zona de desenvolvimento proximal, segundo o autor, permite delinear o futuro imediato da criança em um processo dinâmico de desenvolvimento, sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1934/1991). Ou seja, com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha, “e tudo que ela é capaz de fazer naquele momento em cooperação ou com o auxílio, ela será capaz de fazer sozinha posteriormente” (VYGOTSKY, 1934/1991:101).

A imitação entra em jogo nesse processo, na medida em que ajuda as crianças a realizarem ações que estão além de sua capacidade. E mesmo a imitação não acontece como uma atividade puramente mecânica. Ao internalizar aquela ação, a criança reconstrói no movimento intrapsicológico e recria sempre algo novo. Ou seja, a princípio, ela necessita imitar uma ação de um adulto, mas, na medida em que internaliza essa ação, ela a recria e reconstrói até ser capaz de realizar sozinha, de maneira autônoma, aquela ação, com um jeito próprio de agir em diferentes situações.

Na escola, esse conceito se torna importante, principalmente para o ensino da língua escrita, pois, em um primeiro momento, a criança começa a apropriar-se do código escrito a partir dos atos imitativos de adultos leitores e escritores. Nesse caso, a mediação deve ser intencional e sistemática, pois a internalização dos signos linguísticos demanda um ambiente que ofereça situações específicas de aprendizagem e que possua mediadores culturais que utilizem e valorizem esse tipo de comunicação e registro.

O fator idade também é considerado por Vygotsky ao propor-se organizar as turmas de crianças e a aprendizagem a partir dos ciclos de desenvolvimento. No

caso do adolescente no contexto da educação russa, a escola é vista como um referencial cultural importante para a definição de seu desenvolvimento. Segundo Davidov (1988), é no processo de realização das atividades de trabalho, estudo, bem como nas atividades desportivas e artísticas, que surge nos adolescentes, a aspiração de participar de qualquer trabalho socialmente necessário.

Na abordagem histórico-cultural, existe a ideia da não ruptura entre escola e prática social: além dos conhecimentos acadêmicos, o jovem deveria ser saturado de conteúdos de outros tipos de atividades socialmente úteis, para que ele pudesse chegar a níveis de reflexão e de autoconsciência sobre si e seu comportamento (OLIVEIRA, 2003).

A última etapa postulada por Davidov é a fase escolar que corresponde à idade dos 15 aos 18 anos, em que ele destaca as atividades dos jovens voltadas para o estudo e a formação profissional. Ocorreria, nesse período, o desenvolvimento de seus interesses cognitivos, consciência e pensamento teórico como base para elevação do domínio profissional. Por isso, o processo escolar, naquele e em vários contextos do ocidente, é organizado em ciclos ou etapas, a partir das características do desenvolvimento cognitivo e do pensamento verbal. Ainda nessa fase, a escola é tomada como atividade predominante na vida dos adolescentes. Nela ocorreria o desenvolvimento de seus interesses cognitivos, consciência e pensamento teórico como base para elevação do domínio profissional, projetos para atividades futuras, além das vivências no plano ideológico, moral, artístico e político. Isso implicaria também na consolidação de uma visão do mundo mais estável, que, como veremos, não é mais prerrogativa da escola contemporânea.

Para compreendermos a importância dada pelos teóricos da psicologia russa à escola e à sistematização do aprendizado no desenvolvimento cognitivo, é interessante comentar, aqui, que o próprio Vygotsky, aos 15 anos, já promovia discussões intelectuais e debates entre seus amigos sobre personagens e contextos históricos, apresentando interesse sobre a história e a filosofia (BLANCK, 1996).

A periodização do desenvolvimento humano e a forma como a escola se organiza em ciclos sequenciais correspondentes é uma observação relevante na presente discussão. A estrutura do ensino e da educação nesta abordagem se orienta pela experiência, historicamente formada, de desenvolvimento psíquico das

crianças e, simultaneamente, dirige esse desenvolvimento (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita é fundamental tanto para a comunicação como para a construção de conhecimentos científicos.

As ideias de Vygotsky acerca do desenvolvimento da linguagem escrita, entre vários outros aspectos de sua teoria sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que tenham sido construídas por volta do início do século XX, são bastante contemporâneas e estão estritamente ligadas às questões centrais de sua teoria.

A linguagem escrita, assim como outras formas de linguagem, é construída socialmente, mediante a interação dos sujeitos entre si e com o mundo, em um processo contínuo. Vygotsky afirma que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos homens com o mundo. Para ele, a escrita vai além da dominação da grafia das palavras, ela é um produto cultural construído historicamente, e, para adquiri-la, a criança passa por um processo bastante complexo, que, ao contrário do que normalmente se acredita, inicia muito antes de a criança ingressar na escola.

Uma pesquisadora atual, estudiosa das teorias de Vygotsky, Elvira S. Lima (2002) afirma que a linguagem escrita exerce a função simbólica; ela é construção de significados, e é com a função simbólica que o ser humano produz a cultura. Dessa maneira, a autora defende que a escrita deve ter como apoio as várias experiências culturais do aluno, que envolvem o lúdico, os gestos, as formas de expressão das emoções e da comunicação, assim como os instrumentos culturais nas variadas instituições, a interação prática com a natureza, as atividades humanas como as artes, as danças, a música, com seus instrumentos, os desenhos, as pinturas. Relacionar o processo de ensino e aprendizagem da escrita com as experiências culturais adquire uma dimensão importante ao pensarmos na escrita como produto da cultura humana.

Em virtude de ser um sistema complexo, o desenvolvimento da escrita possui uma história, ou uma "pré-história que começa desde a infância e que envolve a linguagem oral, os gestos e o brincar (VYGOTSKY, 1934/1991). O brinquedo simbólico das crianças, por exemplo, pode ser entendido como um sistema muito complexo de "fala" através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. Assim como o desenho que, de início, é apoiado por

gestos, o brinquedo transforma-se num signo independente, o que representa um simbolismo de segunda ordem.

Para Vygotsky (1934/1991), o gesto também é um signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Um dos domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos é o dos rabiscos. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, o autor observou que as crianças usavam com frequência a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos. Vygotsky considerava os gestos como uma "escrita feita no ar" (VYGOTSKY, 1991:74). Portanto, a brincadeira de faz de conta, a oralidade e a linguagem gestual são tomadas como "grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita" (VYGOTSKY, 1991:74).

Nesse estudo, Vygotsky define a linguagem escrita como "um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (VYGOTSKY, 1991:70). Tal sistema se constitui, para ele, como um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Ou seja, a linguagem escrita, inicialmente, é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, que, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Porém, aos poucos, ela se converte num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas, não dependendo mais tanto da linguagem falada.

Dessa maneira, Vygotsky (1991) pondera que por ser um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa. Por isso mesmo, compreender a história do desenvolvimento da linguagem escrita impõe dificuldades enormes à pesquisa. Ela se desenvolve em um processo descontínuo, de involução e evolução.

O processo de aprendizagem da escrita é muito complexo, envolvendo as diferentes funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento, etc.). E, da mesma maneira que acontece com qualquer atividade criativa, quanto mais experiências relacionadas com a linguagem escrita a criança tenha, quanto mais conheça, assimile os elementos que formam o sistema de escrita, mais habilidades ela desenvolverá, mais habilidades comunicativas ela terá para o

domínio da própria linguagem escrita e das diferentes linguagens como meio “singular de expressão de suas ideias e seus sentimentos” (VYGOTSKY, 1991:39).

Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1934/2001) discute que as funções psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas – leitura e escrita, aritmética, ciências naturais – não se encontram maduras no princípio do processo de escolaridade, mesmo para crianças que se mostraram capazes de aprender rapidamente. No caso da escrita, ele afirma que, em certos períodos, há uma defasagem de seis ou oito anos entre as idades linguísticas, escrita e falada.

Uma criança no início do processo de alfabetização, por exemplo, terá dificuldades em utilizar muitas palavras e aplicará uma sintaxe muito simples em seus textos escritos, porque o seu vocabulário é reduzido e ainda não possui domínio das estruturas das frases mais complexas. Ainda que ela já domine essas habilidades na linguagem falada, o domínio da mecânica da escrita exige a construção de novas habilidades, pois, para Vygotsky (1934/2001), o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala, porque a linguagem escrita tem uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função, o que exige, desde o início, um alto nível de abstração.

Para o autor, ao aprender a escrever, a criança precisa se libertar do aspecto sensorial – as qualidades musicais, expressivas e de entoação da linguagem falada – e substituir as palavras por imagens de palavras. Esse processo exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos (o que o autor denomina como “simbolização” ou “simbolismo de segunda ordem”).

Além disso, a escrita não implica, necessariamente, a presença de um interlocutor ou alguém real. Essa situação é nova e estranha para a criança, o que implica que há que se investir na motivação para esta aprendizagem. A criança precisa ter motivo, perceber com clareza a sua utilidade, visto que o processo da escrita exige certo distanciamento em face da situação real:

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras, certa sequência para formar uma frase. A linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com o discurso interior é diferente da linguagem

falada: esta última precede o curso de desenvolvimento, ao passo que a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe a sua existência - o ato de escrever implica uma tradução a partir do discurso interior. (VYGOTSKY, 1934/ 2001a:336).

A escrita exige funções psicológicas ainda não desenvolvidas na criança pequena. E isso explica, para o autor, porque o desenvolvimento da escrita na criança, em idade escolar, segue muito atrás em relação ao da linguagem oral. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento de funções como a abstração, a relação entre conceitos, a sistematização hierárquica, o que amplia o grau de generalização dos conceitos.

Já naquela época, Vygotsky defendia que o desenvolvimento intelectual, muito ao contrário de seguir o modelo atomista de Thorndike³, não se encontra compartimentado. Para ele, sua evolução é muito mais unitária e as diferentes matérias escolares influenciam-se mutuamente ao impulsionarem o seu desenvolvimento. Está presente aí a ideia de mediação semiótica proporcionada pela interação de diferentes linguagens e seus signos. As condições prévias do ensino para diferentes matérias escolares seriam essencialmente semelhantes e o ensino de uma determinada matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores que são interdependentes e mobilizam-se no estudo de várias matérias em um único processo. Nesse sentido, a leitura e a escrita, além de habilidades complexas que exigem a coordenação de um número de fontes inter-relacionadas de informação, serão de indiscutível importância para o estudo das diferentes áreas de conhecimento, pois todas se organizam, na escola, através de uma combinação de signos (palavras, imagens, números). A aprendizagem da linguagem escrita contribuirá significativamente na aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares. Enquanto sistema simbólico, a escrita neste enfoque é um dos principais fundamentos do modo letrado de pensamento (OLIVEIRA, 1995). Ela favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do

³ Segundo Vygotsky, tal modelo baseia-se na associação e na formação de hábitos, tornando, assim, a instrução como sinônimo do desenvolvimento. Na concepção de Thorndike, o desenvolvimento intelectual da criança é uma acumulação gradual de reflexos condicionados; a aprendizagem é vista precisamente da mesma forma (VYGOTSKY, 2005). Uma das leis da aprendizagem formuladas por Thorndike é a Lei do Efeito, segundo a qual, uma associação entre estímulo e resposta se fortalece se for seguida de uma recompensa - esta é a base do behaviorismo de Skinner. (GONÇALVES, 1993).

sujeito e a consciência metalinguística porque possibilita a verificação do discurso escrito enquanto produto de pensamento.

Toda essa discussão nos remete à nossa pesquisa de mestrado, em que refletimos sobre a importância das diferentes linguagens envolvidas no processo de alfabetização e letramento, tendo como embasamento as teorias sobre a competência comunicativa (“letramento” no Brasil). Em Cuba, os estudos sobre o ensino da língua estão intimamente relacionados ao enfoque histórico-cultural.

Sua principal expoente, a autora Angelina Escobar (2002) – a partir desses referenciais, desenvolveu o conceito de “competência cognitivo-comunicativa e sociocultural”, que, segundo ela, não se limita à linguagem escrita em si, mas assume esta ao acioná-la nos processos cognitivos, metacognitivos e comunicativos no âmbito social.

Nesse conceito estão envolvidas as grandes habilidades linguísticas: escutar falar, ler e escrever; e graças a elas, o sujeito pode chegar a adquirir uma cultura linguística, literária e geral no processo de análise e compreensão de diferentes textos e em seus distintos recursos linguísticos, ter uma correta expressão oral e construir textos em diferentes estilos, segundo as exigências da situação comunicativa (RETANA, 2006). Esta é uma preocupação constante naquele país, que é famoso por seus elevados índices de educação e de letramento e numeramento (CARNOY, 2009).

A plena inserção em uma sociedade letrada favorece o pensamento descontextualizado (característica mais presente no modo de funcionamento intelectual letrado) e a utilização de instrumentos e símbolos que auxiliam em tarefas de controle da produção cognitiva (OLIVEIRA, 1995). O pensamento descontextualizado se contrapõe a um modo de pensamento balizado pelas vivências concretas, pelas informações provenientes de dados perceptuais e pela experiência pessoal. Isso porque esse tipo de pensamento opera com categorias abstratas, é independente das vivências pessoais concretas e das informações perceptuais imediatas. A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem-definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados (OLIVEIRA, 1995).

Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, o papel da escola e do professor deveria ser o de promover o desenvolvimento e mediar o conhecimento dos alunos, pois o desenvolvimento dos conceitos científicos está intrinsecamente relacionado à escolarização, que, como vimos, difere-se das atividades informais e cotidianas, que envolvem os conceitos espontâneos. A aprendizagem escolar depende muito das interações e da mediação do Outro social (adultos, professores e seus pares), compartilhando um mesmo ambiente cultural rico em atividades significativas e de interesse a cada fase de seu desenvolvimento, concernente com as atividades culturais de seu grupo social.

A maneira como Vygotsky e os teóricos da psicologia histórico-cultural pensam a educação implica em um movimento dialético na escola que favoreça a investigação e a reflexão, as interações dialógicas, que vão garantindo ao indivíduo a possibilidade de pensar por si mesmo e de construir conhecimentos que lhes sejam significativos. Para que as crianças e os adolescentes desenvolvam a autonomia de pensar e analisar criticamente ideias, conceitos e valores que lhes são apresentados e que circulam em seu meio sociocultural, é preciso que sejam estimulados a interagir ativa e dialeticamente com os objetos de conhecimento. É necessário que o professor estimule-os e desafie-os a analisar, discutir e a debruçar-se em situações de aprendizagem que apresentem problemas interessantes a serem investigados. Só assim, as crianças e os adolescentes poderão se constituir como sujeitos ativos e interativos, comprometidos com as diversas práticas sociais em que estão inseridos.

Nesse sentido, a exclusão do processo de escolarização bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, pensando em uma cultura letrada, estariam deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura (OLIVEIRA, 1995).

3.3 A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A vida humana, em todas as sociedades e épocas, sempre foi demarcada por fases ou etapas de desenvolvimento que carregam características marcantes a cada uma. Entre essas etapas, sempre estiveram presentes as demarcações que

salientavam a transição entre a infância e a idade adulta. As fronteiras da adolescência, muito discutidas a partir do século XX, têm variado muito, e, em alguns períodos da história, eram quase imperceptíveis, por vezes negadas, ou mesmo aconteciam em período curto, unidas à infância e à juventude.

Bock (2004) reflete que, na Idade Média, não existia uma fase correspondente à adolescência. As crianças acompanhavam e participavam das atividades realizadas pelos adultos, aprendendo a comportar-se socialmente diretamente com eles, sem haver separações entre o mundo infantil e o adulto. Nessa época, prevalecia um controle constante dos adultos sobre a criança.

Se houve tempos em que a perspectiva de vida era de em média 30 anos, quase não existindo a adolescência e a velhice como etapas da vida, nos dias de hoje, com a expectativa de vida muito maior, novas fronteiras e definições das etapas da vida e do desenvolvimento humano são postas em estudo (ARIÈS, 1975). Assim, passamos de uma época em que não existia a adolescência para outra em que ela está sob foco.

Algumas características desse período são observadas e, de maneira geral, há um consenso de que a demarcação da adolescência se dá pelos primeiros indícios de maturação sexual introduzida pela puberdade. É possível encontrar outros pontos comuns, nas observações de diferentes campos das ciências e em várias épocas, sobre a questão dos adolescentes e jovens. Na filosofia, por exemplo, na “A Retórica” de Aristóteles, encontramos uma interessante reflexão do filósofo descrevendo o que chamou de o "caráter do jovem". Segundo Aristóteles (2005:193-194):

[...] Em termos de caráter, os jovens são propensos aos desejos passionais e inclinados a fazer o que desejam. E de entre estes desejos há os corporais, sobretudo os que perseguem o amor e face aos quais são incapazes de dominar-se. Mas também são volúveis e rapidamente se fartam dos seus desejos; tão depressa desejam como deixam de desejar (porque os seus caprichos são violentos, mas não são grandes, como a sede e a fome nos doentes). Também são impulsivos, irritadiços e deixam-se levar pela ira. Deixam-se dominar pela fogueira; por causa da sua honra não suportam que os desprezem, e ficam indignados se acham que são tratados com injustiça. [...] A maior parte dos jovens vive da esperança, porque a esperança concerne ao futuro, ao passo que a lembrança diz respeito ao passado; para a juventude, o futuro é longo e o passado curto; na verdade, no começo da vida nada há para recordar, tudo há a esperar. Pelo que acabamos de dizer, os jovens são fáceis de enganar (é que facilmente esperam), e são mais corajosos (do que noutras idades), pois são impulsivos e otimistas: a primeira destas qualidades fá-los ignorar o

medo, a segunda inspira-lhes confiança, porque nada se teme quando se está zangado e o fato de se esperar algo de bom é razão para ter confiança. [...] Mais do que noutras idades amam os seus amigos e companheiros, porque gostam de conviver com os outros e nada julgam ainda segundo as suas conveniências e, portanto, os seus amigos também não. Em tudo pecam por excesso e violência, tudo fazem em excesso: amam em excesso, odeiam em excesso e em tudo o resto são excessivos; acham que sabem tudo e são obstinados (isto é a causa do seu excesso em tudo).

Essas ideias de Aristóteles, em vários aspectos, são encontradas também nas teorias sobre o desenvolvimento humano, difundidas na psicologia desde sua constituição enquanto ciência, no século XIX. Na psicologia daquela época, de modo geral, o conceito de adolescência muito difundido enfocava esse período como etapa de desenvolvimento naturalizado, decorrente de uma maturação biológica, que progressivamente chegava à maturidade do adulto, às vezes, desconsiderando o contexto histórico-cultural onde ele se dava e os aspectos psicossociais e psicosexuais muito marcantes nessa fase.

Segundo Tomio e Facci (2009), entre algumas teorias do desenvolvimento humano, há uma espécie de depreciação da adolescência, como fase de desenvolvimento, dando enfoque às características negativas, ligadas principalmente ao comportamento “impulsivo ou irritadiço” (usando as palavras de Aristóteles). Isso se daria devido às mudanças físicas da puberdade, que acarretam distúrbios de conduta entendidos como frutos de uma imaturidade emocional, que, gradualmente, dará lugar ao amadurecimento pessoal na fase adulta.

Na literatura pesquisada, encontramos Hall (apud EBY, 1962), que é considerado um dos primeiros a propor uma teoria da adolescência. Influenciado pelas descobertas de Darwin e pela teoria de Haeckel, segundo a qual, a ontogênese recapitula a filogênese, Hall defendia a ideia de que o indivíduo revive, durante o seu desenvolvimento, etapas que correspondem a estágios históricos primitivos de vida da espécie humana até as mais recentes modalidades de expressão da maturidade. O desenvolvimento, para Hall, é geneticamente determinado por forças internas, que definem um padrão inevitável, imutável e universal de conduta, apesar do meio ambiente, e não deve haver interferência do mundo externo nesse processo, tido como natural de crescimento humano.

Para Hall, a adolescência aconteceria entre os 12 e 25 anos e a descreve como um período de “tempestade e tormenta”. Conforme a teoria de recapitulação, a adolescência corresponderia à época em que a raça humana teria passado por um

período intermediário entre o primitivo e o civilizado, de turbulência e crise, transição necessária para o renascimento de características mais elevadas e mais plenamente humanas. Ao final da adolescência, o indivíduo recapitularia o estágio inicial da civilização moderna e alcançaria a maturidade.

No entanto há correntes da psicologia que questionam e criticam o determinismo naturalizado quanto às concepções sobre o desenvolvimento do indivíduo na sociedade ocidental. Já em 1925, a antropóloga Margaret Mead tentava aprofundar as questões relacionadas à influência da cultura no desenvolvimento humano e na adolescência (apud TOMIO; FACCI, 2009).

Autores mais atuais, como Mussen et al. (2001) e Bee (1997), entre outros, já propõem também estudos sobre a adolescência pensando-a não somente do ponto de vista das mudanças psicobiológicas, mas reconhecendo a necessidade de situá-la no contexto sociocultural. Autores como Papalia e Olds (2000), também, apresentam a adolescência como um período de “transição no desenvolvimento entre a infância e a idade adulta, que envolvem grandes e interligadas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais” (PAPALIA; OLDS, 2000:310).

Segundo Bock (2004), na sociedade moderna, com as transformações sociais, trazidas pela Revolução Industrial e tecnológica, surgiram novas exigências de formação para o trabalho, uma nova organização de transmissão do conhecimento através de sistemas de educação como a escola, fazendo com que se prolongasse o tempo de formação da criança e do jovem, reunindo-os em um mesmo espaço, com conseqüente distanciamento dos mesmos do espaço familiar. O distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais dentro da escola foram as conseqüências dessas exigências sociais. Surge, então, um “novo grupo social como padrão coletivo de comportamento – a juventude/adolescência” (BOCK, 2004:41).

Enfim, no mundo atual, não é apenas a maturação sexual e a capacidade procriativa que são esperadas ao final da adolescência. O desenvolvimento do jovem hoje é ditado por imperativos sociais, para além do indivíduo e da família.

Isso posto, percebemos que definir adolescência e adolescente não é uma tarefa fácil. A concepção de adolescência é construída historicamente de acordo com o enfoque que cada teoria dá, segundo a própria concepção de homem e de sociedade que cada uma traz. Mais do que uma delimitação cronológica, no

processo da adolescência, incluem-se fatores culturais e socioeconômicos, além das transformações biológicas, psicosssexuais e psicossociais. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a adolescência é compreendida como uma fase gerada a partir das condições materiais de produção e “atrelada à história do desenvolvimento social dos homens e não decorrente de um acelerado processo de mudanças biológicas que, por si só, acarretam mudanças ou ‘síndromes’ nos jovens” (TOMIO; FACCI, 2009:90).

O desenvolvimento se processa, nessa perspectiva, por meio de constantes interações com o meio social em que o sujeito vive, resultando, daí, o desenvolvimento de formas psicológicas mais sofisticadas, sempre mediadas pelas relações com o outro social. “Esta mediação indica e delimita os significados que são construídos pela humanidade, e apropriados e significados pelos indivíduos.” (TOMIO; FACCI, 2009:93).

No texto “El Problema de la Edad”, Vygotsky (1932/1996), a partir do ponto de vista empírico, propõe a periodização do desenvolvimento infantil e do adolescente. A descrição deste processo envolve cinco fases intercaladas por períodos de crises: primeiro ano (2 meses a 1 ano); infância inicial (1 a 3 anos); idade pré-escolar (3 a 7 anos); idade escolar (8 a 12 anos); e, adolescência (14 a 18 anos).

Segundo o autor, essas idades e fases decorrem do contexto em que se vive e podem variar dependendo das circunstâncias e oportunidades específicas que são dadas em cada contexto. Ele argumenta que cada idade é distinta por uma estrutura qualitativa de recursos e relações. A mudança de uma etapa a outra não é um processo evolutivo, mas um processo dialético com saltos qualitativos. Nesse processo dialético, ele descreve as idades críticas e os períodos estáveis do desenvolvimento. Dessa forma, para o autor, os interesses refletem à ação humana um caráter estimulador, podendo impulsionar essa ação de maneira positiva ou negativa.

Assim, a adolescência é considerada como fase em que a atividade dominante passa a ser, além do estudo, a comunicação íntima pessoal entre os jovens. O jovem passa a ocupar uma posição diferente na sociedade, e novas cobranças são feitas, bem como novas maneiras de se posicionar em sua relação com os outros são exigidas.

Ao ter de atender às exigências do meio social que espera que ele se comporte não mais como uma criança, o adolescente, ao mesmo tempo, torna-se mais crítico. Isso porque, ao longo da primeira infância e depois em suas vivências escolares, ele se apropriou de muitas informações, possuindo domínio de suas funções psicológicas, em que ele começa a formar opiniões sobre os fenômenos que o cercam. Surgem as denominadas “crises”, tidas, por esse enfoque, como propulsoras do amadurecimento do indivíduo. A crise é considerada uma ruptura, um salto qualitativo a ser efetivado (LEONTIEV, 1978).

No caso do desenvolvimento psíquico do adolescente, Vygotsky aponta que é necessário considerar as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, ou o que ele chama de interesses. No caso dos adolescentes, estes interesses se relacionam com a fase de desenvolvimento biológico, em que se evidencia o desenvolvimento sexual: “o amadurecimento e formação de certas atrações vitais constituem a premissa imprescindível para que se modifiquem os interesses do adolescente” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996b: 24).

A transformação da atividade de pensar é uma das características mais ressaltadas por Vygotsky (1928-193/1996) em relação à adolescência. Ele criticava as teorias do desenvolvimento na psicologia de sua época, sobretudo aquelas que enfatizavam muito as mudanças do ponto de vista emocional, sem considerar as psíquico-cognitivas, que começaram na infância e que produziram avanços na adolescência. Segundo esse autor, as mudanças emocionais não eram consideradas como o núcleo central da “crise” adolescente. Para ele, essa concepção reduziria todo o amadurecimento psíquico do adolescente a uma condição preponderante: à “emocionalidade, a impulsos, imaginações e demais produtos semivisionais da vida emocional”, não considerando os conteúdos do pensamento.

Vygotsky (1928-1931/1996) acrescenta que há de se considerar também o surgimento de novas formas de pensamento nesse período. Este é o ponto central de suas ideias sobre o desenvolvimento na adolescência. Para ele, é nesse período que as funções psicológicas superiores, tais como a memória lógica, a abstração, a atenção voluntária e os conceitos se formam. As funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da relação com o outro social e da apropriação dos conceitos

pelo indivíduo. Não se criam novas funções. Segundo Vygotsky (1928-1931/1996), não há rupturas no pensamento adolescente, mas ele se caracteriza por novas sínteses entre as relações com o concreto e o abstrato. Por meio dessas novas formas de pensamento, reestruturam-se as velhas formas, seja no caso das funções psíquicas elementares ou das funções psíquicas superiores. Por essas razões, atrasos ou problemas no desenvolvimento do pensamento do jovem podem ser uma preocupação dos teóricos desse enfoque.

3.3.1 O funcionamento cognitivo em jovens pouco letrados: o problema do letramento adolescente para a psicologia histórico-cultural

A partir dos pressupostos discutidos até aqui, podemos pensar que, em uma sociedade na qual a cultura letrada e a tecnologia regem a própria forma de aprender e de pensar de seu grupo, o indivíduo que não domina a linguagem escrita estará em uma situação muito delicada do ponto de vista de sua inserção nas diversas atividades culturais valorizadas por esse grupo, assim como do ponto de vista de seu desenvolvimento cognitivo e comunicativo, dessa forma, influenciando na própria constituição de sua subjetividade, na forma como conseguirá se projetar para o futuro, o seu projeto de vida, de trabalho, de participação como cidadão nesse contexto sociocultural.

Isso nos remete ao nosso objeto de estudo (adolescentes em situação de analfabetismo funcional e de defasagem idade-ciclo): se a escola é o lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência, enquanto modalidade de construção de conhecimento dá-se de forma sistemática e intensa; se é nessa instituição que se potencializa o desenvolvimento de formas complexas de pensamento e abstração; e se é a adolescência o período em que se dá o desenvolvimento dos conceitos científicos e a atividade mental com suas funções psicológicas superiores, temos que questionar sobre os sérios impactos da situação de analfabetismo funcional a esses adolescentes. Isso porque, depois de terem cursado vários anos de escolaridade não conseguem ler e escrever com competência e não conseguem construir conhecimentos mais significativos a partir da mediação da linguagem escrita.

Investigações contemporâneas (como a de COLE; SCRIBNER, 1974, e de OLIVEIRA, 1989) indicam que o pensamento de adultos pouco escolarizados parece ser mais atrelado à experiência concreta. As tarefas cognitivas como classificação, raciocínio e solução de problemas seriam de difícil realização para esses indivíduos. Nesse sentido, a capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada estaria aparentemente menos presente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados.

Oliveira (1989) apresenta alguns dados obtidos em sua pesquisa com adultos pouco escolarizados que frequentaram cursos supletivos na cidade de São Paulo. Em atividades que os alunos deveriam seguir instruções explícitas dadas pela professora, os alunos observados demonstravam grande dificuldade para tanto: quando uma tarefa mais complexa era proposta, eles pareciam não tomar as explicações iniciais da professora como um “guia” de forma a dirigir sua ação por um plano intencionalmente elaborado a partir desse guia. Ao contrário, realizavam fragmentos superpostos da tarefa, cada um, dirigido por uma ordem simples isolada. Com isso, revelando não entender a instrução feita pela professora, e, sempre, perguntando qual seria o próximo passo, após a primeira tarefa realizada.

Oliveira (2009) aponta que esses grupos urbanos pouco letrados acabam vivendo uma condição de exclusão de determinados aspectos culturais da sociedade, o que pode ter consequências para o seu funcionamento cognitivo. Essa reflexão foi também colocada no capítulo 2 deste trabalho, onde se assinalou um panorama com estatísticas sombrias sobre o analfabetismo funcional em jovens de 15 a 25 anos, nas principais capitais brasileiras, entre as quais Belo Horizonte se inclui.

Ao depararmos-nos com os sujeitos por trás de tais estatísticas, detectamos que, conquanto as diferenças de projetos pedagógicos, dos parques investimentos do governo em educação e dos questionamentos acerca da boa ou má qualidade da escola pública brasileira, há crianças, adolescentes e jovens que alcançam bons resultados em seu processo escolar, todavia há também um número muito significativo de sujeitos que fracassa. São inúmeros os adolescentes e jovens que apresentam grandes dificuldades no aprofundamento dos estudos e na busca de crescimento profissional, conquistas esperadas, em tese, como consequência de sua inserção na cultura letrada.

É o caso dos adolescentes estudados nesta investigação. Na introdução deste estudo, apontamos nosso problema de pesquisa ao identificar um número relativamente considerável de jovens entre 15 a 18 anos que, ano a ano, chegam ao final do ensino fundamental, depois de anos de escolarização, em situação de defasagem idade-ciclo e sem conseguir concluir o 3º ciclo com êxito. A grande maioria deles é então matriculada no Programa de Aceleração de Estudos Floração, ou mesmo na educação de jovens e adultos, e apresenta muitas dificuldades no que diz respeito ao letramento e ao numeramento (ou letramento matemático). Ou seja, apresentam também grandes dificuldades no que se refere às práticas de leitura e escrita e na resolução de problemas envolvendo o raciocínio lógico, o que acaba por comprometer a aprendizagem dos conteúdos nas diferentes disciplinas.

Com a contribuição de Vygotsky e os autores do enfoque histórico-cultural, é possível perceber que muitos desses adolescentes apresentam um funcionamento psíquico típico dos jovens pouco letrados, descritos anteriormente. Seu desenvolvimento cognitivo fica comprometido, assim como o controle das atividades intelectuais e tarefas que exigem maior complexidade, abstração e descontextualização do pensamento. Nesse sentido, o processo de escolarização para esses não significa, afinal, sua ascensão social, sendo que a educação não funciona como prática de libertação, como vemos no próprio ideal de Vygotsky e seus colaboradores, ou na utopia de Paulo Freire.

Este enfoque nos convida a refletir sobre a importância de pensar em como os projetos pedagógicos podem estar mais ou menos dirigidos ao desenvolvimento desse tipo de pensamento conceitual, descontextualizado, para a formação do sujeito do conhecimento, apontando também para a necessidade de pensarmos na heterogeneidade do psiquismo humano e na maneira singular que cada sujeito irá aprender e desenvolver-se. No entanto ele não aprofunda de maneira sistemática ao estudo de como o indivíduo internaliza, interpreta e responde às condições sociais e culturais historicamente impostas a ele.

3.4 DOS ALCANCES DO ENFOQUE-HISTÓRICO CULTURAL FRENTE AO MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As teorias de Vygotsky e dos autores contemporâneos da psicologia histórico-cultural consideram o desenvolvimento como um processo que está intimamente relacionado com as experiências externas do indivíduo, dentro de um grupo, em um movimento do intersíquico para o intrapsíquico. Ele é um produto não só da evolução biológica, mas também é histórico e cultural. E, no caso do adolescente, a formação de sua personalidade está atrelada ao contexto histórico-cultural em que vive e, por sua vez, está vinculado às atividades do adolescente. Ou seja, no enfoque histórico-cultural, a adolescência é compreendida como um período de desenvolvimento, gerada a partir das condições materiais de produção e atrelada à história do desenvolvimento social.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, vemos que a linguagem escrita, apropriada de maneira rudimentar, não oferece recursos aos adolescentes para a construção de conceitos abstratos, ou científicos, o que lhes mantém em situação de desamparo e exclusão e dificulta sua inserção na sociedade letrada.

Embora a proposta de desenvolvimento humano formulada por Vygotsky (a partir da tese das relações sociais proposta por Marx e Engels) envolva dois planos — o da organização social e o das relações pessoais — sua teoria se concentra mais nas análises das relações sociais. Ademais, ela foi pensada para um modelo de educação tradicional (o que veremos mais adiante). E este modelo clássico de educação tem sido continuamente questionado e repensado, visto que não consegue mais responder adequadamente aos problemas e desafios impostos pela sociedade pós-moderna.

Centrados na questão do desenvolvimento cognitivo e nas maneiras como pensa o adolescente e como ele é capaz de construir os conceitos abstratos, este enfoque acaba se limitando a um modelo clássico de escola e de adolescência e não respondendo, satisfatoriamente, ao tipo de problema que estamos investigando aqui, relativo ao adolescente e ao mal-estar na educação contemporânea.

Pensar na adolescência contemporânea implica também em considerar dimensões do desenvolvimento humano que, para a presente pesquisa, são de fundamental importância na compreensão do nosso problema. Ressaltamos,

principalmente, o que tange ao desenvolvimento psicosssexual, questão central proposta por Freud, no processo de identificação do adolescente.

A tese central de Vygotsky se situa em um universo de investigação delimitado ao plano da consciência e ao desenvolvimento do simbolismo da palavra, tratado enquanto fenômeno social e cultural por excelência (CARVALHO, 2004:61). E é no plano da consciência que Vygotsky compreende o sujeito da linguagem, o sujeito que fala e que escreve, ainda que considere que esse sujeito seja afetado por desejos e necessidades, por insatisfações, interesses e emoções.

A escola pensada pelos teóricos russos tem pressupostos na educação moderna das sociedades ocidentais, ligada à formação de uma identidade e uma cultura nacionais, que, segundo Hall (2006:13), contribuiu para criar padrões de alfabetização universais e generalizou uma língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação e um sistema de educação nacional.

Conquanto as teorias desenvolvidas por Vygotsky e contemporâneas ofereçam referenciais, até hoje, para se pensar a escola dividida em ciclos de formação e o seu currículo distribuído em áreas de conhecimento, além da organização do ensino e as mediações semióticas para a aprendizagem da linguagem escrita, podemos questionar seu alcance no modelo fragmentado e marcado pela ideologia de mercado, como acontece no sistema de educação pós-moderna, especialmente, no Brasil.

Se ainda no século em que Vygotsky construiu sua teoria sobre essas bases, em que as identidades nacionais eram como Hall reflete, mais centradas, coerentes e inteiras, hoje, elas sofrem constantes deslocamentos e fragmentações, e conseqüente fragmentação dos sujeitos, em função dos processos de globalização e do imperativo do mercado, que regem todas as relações sociais, o que aprofundaremos ao longo deste trabalho.

Diante disso, buscamos contribuições nos teóricos da psicanálise que se dedicam em pensar o problema do mal-estar na educação contemporânea e quais referências essa possa nos propiciar para pensarmos quanto ao papel da cultura na construção da subjetividade do adolescente. E buscando compreender um pouco mais sobre o tema da pesquisa que incide sobre dilemas da educação atual, entre os quais, a situação de fracasso escolar de adolescentes, lançamos mão da interface entre psicanálise e educação. Este diálogo se faz necessário, conforme

evidenciamos anteriormente, pelas inúmeras questões que a adolescência nos coloca na contemporaneidade.

Se, com Vygotsky e seus seguidores, foi possível pensar a escola enquanto meio de transmissão da cultura, tendo a linguagem como a principal mediação do encontro da criança com o Outro da cultura, para a formação do sujeito do conhecimento, a psicanálise, sob outro viés, também nos ajudará a pensar no papel da linguagem e do Outro social na passagem adolescente, levando em consideração a formação do sujeito do Inconsciente. Isso porque é na adolescência que se dá a passagem da família ao social (encarnado pelas novas figuras de identificação, como os professores), e esse encontro com o Outro social envolve tanto os aspectos psicosexuais, como os psicossociais. É o que veremos no próximo capítulo.

4 A ADOLESCÊNCIA, ESCOLA, LINGUAGEM E ESCRITA A PARTIR DA PSICANÁLISE

A adolescência é uma crítica prática da cultura que revela o desamparo no qual a contemporaneidade abandona o homem pela desarticulação dos laços societários que ela precisou produzir para se impor. Aprender a ler o que o adolescer revela do mundo social, em cada geração, é hoje, um excelente esforço de alfabetização para todos nós (RUFFINO, 2004:09).

4.1 A LINGUAGEM E O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA: O INCONSCIENTE ESTRUTURADO COMO LINGUAGEM

O pensamento moderno foi marcado por grandes mudanças na forma de conceber o homem, a sociedade e o conhecimento. Hall (2006) enuncia que ocorreu uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno, que, por sua vez, deve-se aos avanços nas ciências sociais e humanas a partir da segunda metade do século XX.

Para Hall, a pós-modernidade produziu um sujeito descentrado, deslocado, fragmentado, também, fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, tinham-nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais, como sujeitos integrados.

Esse processo é denominado deslocamento ou descentramento do sujeito, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constituindo uma "crise de identidade". As estruturas sociais foram abaladas e mudaram os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

E o principal impacto foi o descentramento final do sujeito cartesiano. Nos argumentos de Hall para explicar esse descentramento do sujeito aparece a contribuição dos trabalhos de Marx, que foram redescobertos e reinterpretados no século XX. Sua afirmação de que os "homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas", foi entendida no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os "autores" ou os agentes da história. Eles agem apenas sob as condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores.

Nesse sentido, o homem sai do centro do sistema teórico, o sujeito do empirismo. A teoria de Marx é uma das principais referências que Vygotsky utilizou para propor o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento e aprendizagem humana.

O segundo dos grandes "descentramentos" discutidos por Hall (2006), no pensamento ocidental do século XX, é de grande relevância para nossa investigação. Trata-se da descoberta do Inconsciente.

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do Inconsciente, que funciona de acordo com uma "lógica" muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada — o "penso, logo existo", do sujeito de Descartes (HALL, 2006:09).

Esse aspecto do trabalho de Freud teve também um profundo impacto sobre o pensamento moderno. A psicanálise retira o sujeito do centro do psiquismo, tal como Copérnico afastou a ideia da terra como centro do universo. De determinante, o sujeito passa ao lugar de determinado, em função do funcionamento da Outra cena, do Outro do Inconsciente (SANTOS; SADALA, 2013:556). Sobre essa questão, Lacan reflete, em seu texto "Momento de Concluir" de 1977:

O fato de ter enunciado a palavra Inconsciente, não é nada mais que a poesia com a qual se faz história. Mas, a história, como disse uma vez, é a histeria. Se Freud sentiu bem o que é a histérica, se fabulou em torno da histérica, isso não é evidentemente senão um fato histórico. Marx igualmente era um poeta, que teve a vantagem de ter feito um movimento político. Aliás, se ele qualifica seu materialismo de histórico, isso não é certamente sem propósito. O materialismo histórico é o que se encarna na história. (LACAN, 1977: s/p.).

Os processos psíquicos e simbólicos do Inconsciente são pensados desde o início a partir da relação do sujeito com a alteridade. Desde suas primeiras formulações até a descoberta do Inconsciente, Freud, em uma de suas lições introdutórias (1917/1981:2300) traz a concepção de que o "Eu não é o senhor nem mesmo em sua própria casa".

Se o papel do Outro, para Vygotsky, conforme discutido no capítulo 2, é fundamental para o desenvolvimento do sujeito social e cultural, do pensamento verbal, da linguagem e aprendizagem da criança; para a psicanálise, o Outro e a

linguagem são de fundamental importância na constituição do sujeito do desconhecimento, ou o sujeito do Inconsciente.

Tal constituição, para Freud, relaciona-se, desde os primórdios do desenvolvimento da criança, com a existência de um narcisismo inerente ao ser humano, também, ligado ao instinto de autopreservação. O Eu surge como unidade psíquica, no narcisismo primário, quando a criança é tomada como objeto de amor, de desejo por seus pais, encarnando o seu eu ideal (FREUD, 1914/1981). Ou seja, o Eu começa a constituir-se a partir de um investimento externo, do Outro sobre ele.

Da mesma maneira, Lacan (1966/1998) atribui muita importância à presença do Outro para que o sujeito possa se constituir. Mais ainda, Lacan aponta para a ideia de que não há sujeito sem o Outro e não há possibilidade de um Eu unificado em sua origem. É a partir do recalque originário, introduzido por Freud, que o sujeito se introduz na cultura.

Mediante suas elaborações sobre o estágio do espelho, Lacan reflete que “o Eu é, essencialmente, outro” (SANTOS; SADALA, 2013). Esta ideia pode ser lida como correlata à teoria freudiana sobre o narcisismo, descrevendo a construção da imagem do Eu como inteiro e unificado, que se processa gradualmente na criança, a partir da relação com os outros, a sua socialização. A formação do Eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, possibilita à criança sua entrada nos diversos sistemas de representação simbólica, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual (HALL, 2006:10). E isso nos leva para o terceiro descentramento discutido pelo autor, que, assim como a psicanálise, relaciona-se com o objeto de nossa investigação, que é a linguagem.

Segundo Hall (2006:11), foi a partir do linguista estrutural Ferdinand de Saussure que se passou a compreender que “nós não somos, em nenhum sentido, 'autores' das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua”. Ou seja, nossa língua é utilizada para produzir significados, apenas, nos limites das regras da própria língua e dos sistemas de significados de nossa cultura, visto que ela é um sistema social e não individual. “Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2006:11).

Hall ainda acrescenta que os significados das palavras não são fixos, mas surgem nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. O autor faz uma interessante analogia entre língua e identidade: “Eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’ (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser”. Lembrando Lacan, Hall (2006:11) comenta que a identificação (que carrega seus processos Inconscientes) "está estruturada como a língua".

E da mesma forma que a identidade, a partir das contribuições da psicanálise, não pode ser entendida como uma forma final e acabada, constituindo-se sempre como um "processo identificatório", os significados também não se fixam, as palavras são sempre "multimoduladas". “Elas carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado.” (HALL, 2006:12). Tudo que dizemos tem uma história, um "antes" e um "depois"; o significado é inerentemente instável: “ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2006:12). Ele carrega algo que sempre nos escapa, foge ao nosso controle, que subverte nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (DERRIDA, 1981).

Mais uma vez, Lacan traz contribuições muito importantes para esse tema: o autor considera o papel da linguagem e do Outro como fundamental na constituição do sujeito da psicanálise. Fazendo um retorno à obra de Freud, Lacan formulou uma teoria profunda e complexa, sob a perspectiva do estruturalismo e da linguística, mas não apenas fez uma releitura da psicanálise freudiana, como também inaugurou conceitos fundamentais para o pensamento psicanalítico contemporâneo (BLEICHMAR; BLEICHMAR, 1992).

Lacan (1953/1998) infere que, nesse processo, o sujeito vai aprendendo a substituir o real da existência (desejo de ser para a mãe) por um símbolo e uma lei (o pai e a família). E todos esses símbolos que representarão os interditos pelos quais ele passará, a partir do recalque originário, já preexistem ao sujeito, estão na própria cultura e chegam a ele através da linguagem.

Da mesma maneira que Vygotsky (1934/1991), Lacan (1953/1998) também entende que é a ordem do simbólico que constitui o homem: “o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal

seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma de seu nome próprio” (LACAN, 1953/1998:226).

Em seu percurso, Lacan também lança mão de outras ciências, como a filosofia e a antropologia, como é o caso de sua reflexão sobre o homem e o universo da linguagem. Partindo das ideias do linguista estruturalista Saussure, Lacan compreende a linguagem estruturada como uma trama, um entrecruzamento que ele denomina como "cadeia significante", descrita como "anéis, cuja corrente se fecha no anel de outra corrente feita de anéis" (LACAN, 1957/1984:481). Essa ideia é encontrada em seu texto “A instância da letra no Inconsciente ou a razão desde Freud”, que é fruto de uma exposição dele em Soborne, na França, em maio de 1957.

Nesse texto, o autor propõe a inversão da noção de significante e significado, tal como concebeu Saussure. Para este, a linguagem seria formada por elementos chamados signos. Os signos, por sua vez, seriam compostos pelo significante e o significado, dimensões estas unidas arbitrariamente pelo acaso. O significante seria a parcela material do signo linguístico (o som da palavra, por exemplo); e o significado seria o conceito, o sentido, a ideia associada ao significante. Neste sentido, o valor de um signo depende de sua relação com os demais signos do sistema ou da estrutura linguística.

Ao retomar Hall, tem-se que o quarto descentramento analisado por ele está no pensamento de Foucault, que também pensa a questão do sujeito moderno, destacando um novo tipo de poder disciplinador. Tal poder se relaciona com a regulação e o controle das instituições sociais (como as escolas, as prisões, os hospitais, os quartéis), disciplinando suas atividades.

Por fim, o quinto descentramento é visto, por Hall, no impacto do movimento feminista, que emergiu, durante os anos da década de 1960, como um movimento social e que revolucionou, junto com outros movimentos políticos ligados às minorias, todo um conjunto de valores tanto nas organizações capitalistas como socialistas.

E Hall acrescenta que se as próprias identidades nacionais foram uma vez centradas, coerentes e inteiras na modernidade, na contemporaneidade, são deslocadas pelos processos de globalização (HALL, 2006:48).

A psicanálise oferece um novo olhar sobre o papel da linguagem nos processos identificatórios, nas palavras de Hall (2006). O Outro é o lugar da linguagem. É o discurso que introduz o ser humano em seu meio social, com o qual ele vai se identificar.

Dessa maneira, apenas se pode entender a constituição do Eu a partir de sua estruturação pela linguagem. O ser humano nasce, constitui-se e vai constituindo-se, enquanto sujeito, num "meio psíquico ambiente", que é um somatório do discurso dos pais, da libido materna e do desejo que os une, mesmo antes de o bebê nascer, por meio do pré-investimento e pré-enunciação (ZIMMERMANN, 2007). O Eu, nessa óptica, é entendido como "historicizado", porque nasce inserido na história edípica dos pais (ou substitutos) e constitui-se a partir dela, sendo fundamental que o grupo social reserve um lugar para a criança e designe-a como ocupante legítima desse lugar. O sujeito recebe e apropria-se de uma série de enunciados construídos no discurso dos pais e, posteriormente, busca um grupo que represente esses ideais. "O discurso do conjunto oferece ao sujeito uma certeza sobre sua origem, certeza necessária para que ele possa projetar uma dimensão histórica sobre seu passado, já que o saber dos pais não é suficiente para isto." (ZIMMERMANN, 2007:45).

As proposições desses autores nos remetem a uma possível interlocução com a psicologia histórico-cultural, que seria a participação do social na constituição do psiquismo e o papel das mediações semióticas, a linguagem e o Outro como fundantes do sujeito da consciência naquele enfoque, mas também do sujeito do Inconsciente, concebido pela psicanálise.

Esta interlocução já havia sido proposta, de alguma maneira, pelo filósofo e psicanalista Castoriadis (1983), que considerava o papel significativo da psicogênese e da sociogênese na constituição do sujeito psíquico: "o histórico-social não seria uma simples força externa, mas a base de criação, participando como dimensão fundamental desta constituição" (ZIMMERMANN, 2007:25).

Sobre as ideias de Castoriadis, Passos (2006) reflete que a vida dita civilizada impõe uma diferenciação, que é constitutiva do sujeito humano, entre um domínio que a autora identifica como o real psíquico (constituído pelo Inconsciente e pelas pulsões), e o domínio das representações ou significações sociais e subjetivas. E para Castoriadis (1987), a subjetividade só pode ser construída a partir e mediante seu ingresso no domínio da representação, que é o que ele compreende como

domínio do social-histórico, que, por sua vez, só ocorre com o recalçamento das pulsões. Nesse processo, o sujeito que se encontrava indiferenciado em relação ao mundo externo, na medida em que vai sendo reconhecido por um Outro e por uma ordem (social), vai se constituindo enquanto sujeito propriamente compreendido pela psicanálise.

Passos (2006:5) lembra a necessária mediação da linguagem: “para se haver com o mundo e com os outros é preciso que o sujeito fale e, portanto, ascenda às regras e ao universo da linguagem e da convivência intersubjetiva”. A linguagem medeia, assim, a “tensão permanente entre as exigências da cultura e as exigências pulsionais que, como disse Freud, não conhece qualquer regra, lógica ou contradição” (PASSOS, 2006:5).

É a linguagem, no entanto, que possibilita ao sujeito se diferenciar, constituir-se em sua singularidade. O sujeito, “pela própria existência da linguagem, é vir a ser” (PASSOS, 2006:5). É aquele que constrói uma história, inserido em uma história. Essa proposição de Passos (2006) se assemelha ao proposto por Vygotsky, isto é: de que o homem se produz e produz a partir da cultura, ao longo de seu desenvolvimento em um contínuo. Mas é o interesse da psicanálise pela constituição das singularidades que nos ajuda a pensar a complexidade da linguagem para além da sua importância na constituição do sujeito pensante.

No tocante a esse aspecto, faz-se necessário também diferenciar os conceitos de “significado” e “sentido”, tomados pelo enfoque histórico-cultural, e os de “significado” e “significante”, propostos pela psicanálise, e sua relação com o sujeito e com o Outro da linguagem.

Lacan (1957/1998) argumenta que a linguagem seria constituída essencialmente de significantes, e não de signos; e que o significado, mesmo arbitrário, não teria uma relação fixa com o significante. A experiência psicanalítica veio a mostrar que o significado é volátil e desliza ao longo da cadeia de significantes. E no lugar do Outro da linguagem, para Lacan, só existiriam significantes. Aliás, em “O Seminário” – Livro 5, Lacan define o Outro precisamente como “tesouro dos significantes” (LACAN, 1957-1958/1999:121).

Dessa forma, o sujeito estaria preso a uma única estrutura, ao significante, e só sendo sujeito do significante que ele é capaz de emergir pela linguagem (LACAN, 1957/1998:508). Com tal deslocamento do estruturalismo saussuriano operado por

Lacan, a supremacia passa a ser do significante; e o significado passa a ser efeito desse.

Se, para Vygotsky, o significado (e o sentido) da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade (SOUZA, 1995); para Lacan, o sujeito do Inconsciente emerge a partir da estrutura do significante (também dado pela palavra). E, em ambas as teorias, tal constituição se dá a partir da mediação do Outro da linguagem.

O sujeito (tal como é concebido por Lacan) é um significante para outros sujeitos ou outros significantes (BLEICHMAR; BLEICHMAR, 1992). Ou seja, o sujeito é nomeado pelos Outros, ou pelo que Lacan entende como grande Outro. Esse Outro é a lei, as normas e, em última instância, o Outro é a própria estrutura da linguagem.

Nesse sentido, para Lacan, o sujeito só existe mediante o discurso do Outro. O Outro e a linguagem nos alienam, somos efeito da linguagem: “o sujeito não usa da linguagem, mas surge dela” (LACAN, 1965:197). Até mesmo sua postulação sobre o desejo humano segue essa linha de pensamento: Lacan, ao comentar sobre a obra freudiana, afirma que sua raiz se origina no desejo e na sexualidade. “Então, ao ‘eu penso’, do sujeito do cogito, ele (Freud) substitui um ‘eu desejo’” (LACAN, 1965:193). O desejo humano é, como o próprio sujeito, um efeito da estrutura da linguagem, cumprindo, portanto, as regras e as normas dessa estrutura (BLEICHMAR; BLEICHMAR, 1992).

Em seu artigo “A instância da letra no Inconsciente ou razão desde Freud”, Lacan (1957/1998:498) afirma que “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no Inconsciente”, estrutura essa que preexiste ao sujeito, que dela se apropria e toma de empréstimo o suporte material para dirigir-se ao outro por meio do discurso.

Apoiado nesses conceitos, Lacan, retomando a obra freudiana, estudou as diversas formações do Inconsciente, dessa maneira, propondo que “o Inconsciente se estrutura como linguagem” (LACAN, 1959/1997). Um dos textos em que Lacan se baseou para pensar o Inconsciente estruturado como linguagem foi em “*La interpretación de los sueños*” (FREUD, 1899-1890/1981). Neste texto, Lacan observa que dois dos fenômenos oníricos descritos por Freud têm muitas

semelhanças com os processos metafóricos e metonímicos próprios da linguagem. São eles, a condensação e o deslocamento.

Da mesma maneira, são interpretados como manifestações do Inconsciente outros fenômenos como os lapsos, atos falhos, sintomas e chistes, genialmente detalhados por Freud ao longo de sua obra. Em seu texto "Função e Campo da Fala e da Linguagem", Lacan (1953/1998:248) comenta que "o Inconsciente é aquela parte do discurso concreto, enquanto transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente", donde se deduz, segundo Bleichmar e Bleichmar (1992), que o Inconsciente se revela nos espaços vazios ou nas falhas do discurso.

E Lacan continua: "O Inconsciente é o capítulo de minha história que foi deixado em branco ou ocupado por um embuste: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser de novo encontrada; frequentemente já está escrita em outro lugar" (LACAN, 1953/1998:249). Esse lugar pode ser encontrado no corpo, como o "núcleo histérico da neurose", nos arquivos, nas recordações da infância, no estilo de vida que revela o caráter do sujeito, na tradição, nas lendas e nos "rastros que, inevitavelmente, conservam as distorções necessárias para a conexão do capítulo adulterado com os capítulos que o cercam, e cujo sentido minha exegese restabelecerá" (LACAN, 1953/1998:249).

Lacan coloca a dimensão da linguagem como conceito fundamental para se pensar a obra freudiana. Ele revela que a psicanálise, desde sua criação, está evolvida com o discurso e o decifrar do sentido oculto da letra, da palavra; o sentido de um sonho, de um sintoma, que só foi possível a partir do trabalho de análise daquilo que um sujeito fala.

Ao criticar psicanalistas, como Winnicott, que defendem que a presença empática do analista tenha efeito curativo, Lacan (1953/1998) propõe que o sentido é revelado ao sujeito pelos cortes do discurso e pelos atos que possuem, em última instância, o efeito de uma palavra. A palavra é, então, privilegiada por Lacan, pois é por meio dela que se tem acesso ao conteúdo Inconsciente. Para tanto, o mais importante é o analista contar, como ferramentas de seu trabalho, com as pontuações, os erros, os esquecimentos, a cadeia do discurso (sequência de significantes que, finalmente, tornam-se significados em virtude do último significante da cadeia), para o sujeito que fala.

4.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E ESCRITA PARA A PSICANÁLISE

A relação da psicanálise com a educação e a sua aplicação no campo da pedagogia têm sido temas de discussão desde os primeiros escritos de Freud. Em 1913, por exemplo, Freud publicou um trabalho que recebeu, na edição em espanhol, o título “Multiple Interés del Psicoanálisis”. Neste trabalho, ele comenta sobre a aspiração da psicanálise de interessar aos homens das ciências distintas da psiquiatria e de estender-se a vários outros campos científicos diferentes, com os quais “estabelece relações insuspeitas entre estes e a patologia da vida psíquica” (FREUD, 1913/1981:1851). E, dessa dedução, enumera uma série de campos de interesse para a psicanálise, indicando que poderia se estender aos campos filológico, filosófico, biológico, da história da evolução e da civilização, da estética, da sociologia e da pedagogia.

Para Freud, só poderia ser um pedagogo quem se encontrasse capacitado para fundir-se na alma infantil, algo que o mesmo dizia ser difícil, já que nós, os adultos, não compreendemos nossa própria infância (FREUD, 1913/1981:1866). Para ele, quando os educadores estão familiarizados com os resultados da psicanálise, é mais fácil reconciliarem-se com determinadas fases da evolução infantil e, entre outras coisas, não correrem o perigo de exagerar a importância dos impulsos instintivos e perversos que a criança possa mostrar. Isso para que se possa evitar uma educação muito severa e repressora que causaria enfermidades neuróticas.

Ele pondera, nesse texto, que uma educação baseada nos conhecimentos psicanalíticos pode constituir a “melhor profilaxia individual da neurose”. Naquele mesmo ano (em 1913), Freud volta a focalizar a aplicação da psicanálise à educação, em um prefácio ao livro do pastor e educador Oskar Pfister, de Zurique, com quem se correspondeu entre 1909 e 1937. Para ele, a educação e a terapia guardam certa relação recíproca. Enquanto a educação seria uma profilaxia destinada a evitar as formações substitutivas dos sintomas da neurose ou das perversões diretas do caráter; a psicoterapia pretendia reduzir os efeitos de ambas ao máximo, efetuando uma espécie de reeducação (FREUD, 1913/1981:1936).

Nesse prefácio da obra de Pfister, Freud advertia que o educador não podia plasmar a vida do educando com fins que ele mesmo não poderia comportar. Para Freud, o educador psicanalítico, aproximando-se necessariamente da infância e juventude, seria obrigado a identificar-se com as circunstâncias psíquicas dos educandos, e isso seria uma responsabilidade até maior que a do analista:

Em um único e determinado ponto, a responsabilidade do educador talvez seja maior do que a do médico. O médico deve agir regularmente sobre formações psíquicas já estabelecidas, rígidas, encontrando, na individualidade acabada do doente, um limite à sua própria atividade, mas, também, uma garantia para a independência do paciente. Já o educador trabalha com um material plástico, acessível a qualquer impressão, e deve se impor o compromisso de não plasmar a jovem vida psíquica de acordo com seus próprios ideais pessoais, mas deve antes moldá-la às disposições e possibilidades particulares do objeto” (FREUD, 1913/1981:1936).

Em 1932, Freud volta a tratar da educação, na Conferência 34 – Explicações, Aplicações e Orientações⁴ (“Nuevas Lecciones Introductorias al Psicoanálisis”). Nessa, afirma que apesar de ter dado muito pouco tempo à aplicação da psicanálise à educação, este é um assunto da maior importância, em se pensando nas gerações futuras, sendo talvez “a mais importante de todas as atividades capitais da análise” (FREUD, 1932-1933/1981:3184). Freud atribui essa importância ao fato de que os primeiros anos da infância são muito relevantes, em especial, porque neles se inclui o surgimento da sexualidade (como discutido anteriormente, neste capítulo), eles são decisivos para a vida sexual da maturidade. Para ele, as impressões desse período incidem sobre um ego imaturo e débil e podem atuar sobre este como traumas.

Ele reflete que a dificuldade da infância se relaciona ao fato de que, num curto espaço de tempo, a criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade. Seu desenvolvimento, no entanto, só assimila parte dessa modificação, sendo que muitas coisas devem ser impostas à criança por meio da educação. É por isso, também, um período em que podem surgir as neuroses, que podem ser transitórias ou se manifestar posteriormente como doença. Em alguns casos, Freud adverte que a neurose não espera até a puberdade, mas irrompe já na infância, constringendo pais e profissionais.

⁴ Na edição em espanhol, seria “Aclaraciones, aplicaciones e observaciones” (FREUD, 1981:3178).

Nessa mesma Conferência — 34 —, Freud comenta sobre a difícil tarefa do educador, que deve ter a capacidade de reconhecer essa individualidade, de inferir o que está se passando em sua mente imatura e dar a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade (FREUD, 1932-1933/1981). E o autor lembra que não se trata apenas da falta de proteção da criança quanto aos perigos externos, mas também ante o empuxo pulsional que aparece como perigo interno. Freud esclarece que a tarefa primeira da educação seria a de levar a criança a aprender a controlar as pulsões. Nesse sentido, ele discute a prática da educação de inibir, proibir e suprimir ao longo da história.

Porém Freud também alerta que as tentativas de supressão das pulsões envolvem o risco da neurose. Assim, a educação se encontra em um delicado equilíbrio entre permitir e proibir, devendo contar sempre com o poder pulsional (TIZIO, 2006:14). Tem de escolher seu caminho entre o inconveniente da não interferência, ou seja, do “deixar fazer”, e o inconveniente da proibição (FREUD, 1932-1933/1981). Haverá que se decidir o melhor momento de se proibir, o que proibir e como proibir.

As reflexões de Freud sobre o papel do professor aparecem novamente em 1925, em outro prefácio, agora, do livro “Juventud Desamparada” de Aichhorn — também educador e que buscava compreender e aplicar a psicanálise em seu trabalho de reeducação de jovens considerados delinquentes, nos chamados “Tribunais de Menores”, em Viena.

Nessa primeira edição do livro de Aichhorn, Freud ressalta que nenhuma aplicação da psicanálise suscita tanto interesse nem desperta tantas esperanças e atrai tantos profissionais capazes como é o caso da sua aplicação à educação (FREUD, 1925/1981). Freud comenta que o trabalho de reeducação feito por Aichhorn foi guiado pelo que denomina “percepção intuitiva” (FREUD, 1925/1981:24) das necessidades mentais desses jovens e buscou, na psicanálise, os fundamentos para suas intervenções.

Freud lembra, todavia, que a psicanálise, no marco da educação, só pode ser considerada como um meio auxiliar de tratamento do jovem, nunca como substituta adequada a esta. E conclui que a psicanálise não é tão importante para a teoria da educação, mas, sim, para a formação dos educadores, principalmente para os que trabalham com os casos de delinquência juvenil, como os que Aichhorn trata em seu

livro. No prólogo da edição de 2006, desse mesmo livro, Tizio comenta sobre a advertência de Freud em relação à formação psicanalítica do educador, sem a qual, “a criança continuará sendo um enigma inacessível para ele” (TIZIO, 2006:13).

Essa discussão é retomada por Freud em “EL Malestar em La Cultura” (1930/1981), onde menciona os dois tipos de métodos patógenos em educação — que seria a severidade excessiva e a falta de limites — ao referir-se a Aichhorn (1925) e seu trabalho com os jovens desamparados. Para tanto, Freud reforça a ideia de que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica e, a medida profilática mais eficiente seria a análise das próprias crianças. O trabalho de reeducação feito por Aichhorn, em uma instituição para menores, requeria um tipo de formação diferente da que passa o educador de uma instituição escolar tradicional. Freud lembra que uma criança desamparada não é um neurótico e que é diferente o trabalho psicanalítico na reeducação de um adulto do trabalho educativo com um “ser inacabado” (TIZIO, 2006:13), como veremos adiante.

Todavia, pensando na escola tradicional, a versão profilática da educação em relação às neuroses, proposta inicialmente por Freud, vem sendo superada e há hoje debates importantes no que diz respeito à sua interface com a psicanálise. Kupfer (2007), por exemplo, ressalta que isso se deve ao próprio fato de serem justamente as neuroses o fundamento de nossa subjetivação e, portanto, não é possível evitá-las. Embora o mal-estar na civilização discutido por Freud permaneça na Pós-modernidade, os ideais educativos da modernidade também já foram ultrapassados.

Millot (1987), em seu livro “Freud antipedagogo”, argumenta que, neste primeiro momento, Freud depositou as suas esperanças em uma educação analítica a partir das suas descobertas a respeito do recalque das pulsões, que poderia contribuir com o surgimento das neuroses. Para a autora, Freud questiona a moral sexual de seu tempo: “a proibição que pesa sobre o pensamento está no núcleo da neurose” e ambas, a atividade científica e a profilaxia das neuroses, requerem uma transformação da moral social (MILLOT, 1987:15).

Para ele, faltava a palavra, o pensamento mais livre, uma vez que a sociedade era regida por fortes preceitos morais: “o que ele esperava era que a educação, no lugar de instalar e cristalizar os valores morais pudesse contribuir para

certo 'afrouxamento' dessa moral, desses ideais da civilização tão nocivos ao homem" (FERREIRA, 1998:120). Para Freud, "o comportamento sexual de um ser humano frequentemente constitui o protótipo de suas demais reações ante a vida" (FREUD, 1908/1976:203).

Costa (2009) discute um segundo momento do pensamento de Freud em relação à educação, quando, em 1920, elabora a teoria sobre o dualismo pulsional, considerando "Eros e Thanatos" como forças irreconciliáveis no próprio homem. Segundo Lajonquière (2006:23), "a ilusão profilática endossada por Freud nos primeiros anos dilui-se aos poucos, após 1920", o que pode ser constatado a partir da leitura de textos como "O Futuro de uma Ilusão" (1927), a "Conferência XXXIV" (1932), "O Mal-Estar na Civilização" (1929-1930/1981) e a "Análise Terminável e Interminável" (1937). O autor reflete que o conflito psíquico, fonte de padecimentos neuróticos, deixa de ser visto como o produto da censura moral de uma época e passa a ser considerado como o efeito da irreduzibilidade antinômica entre as pulsões de vida e de morte. Dessa maneira, o papel profilático, pensado inicialmente para a educação com base na psicanálise, que estava na esteira de uma reforma no ideário moral e educativo, revela-se impossível, segundo o autor.

Em "O Futuro de uma Ilusão" (1927/1974), Freud já traz uma abordagem diferente em relação à educação, ressaltando o seu papel de transmissão simbólica. Para Freud, "quanto menos um homem conhece a respeito do passado e do presente, mais inseguro terá de mostrar-se seu juízo sobre o futuro" (FREUD, 1927/1976:15). Ele ressalta a importância da transmissão da cultura entre as gerações, por meio da educação, mas alerta que, ao mesmo tempo, "todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta se constitui um objeto de interesse humano universal" (FREUD, 1927/1976:16). Ou seja, para Freud, há sempre uma parte que escapa à educação no homem, a despeito de todos os esforços da civilização em educá-lo. As criações humanas, a ciência e a tecnologia tanto podem ser utilizadas para o progresso da civilização quanto para a sua aniquilação. E conquanto nutrisse esperanças em uma educação baseada na bondade e no sacrifício referente ao trabalho e à satisfação pulsional para a sua preservação, Freud revela seu pessimismo, pois, a despeito de todos os esforços educativos, o curso definitivo das disposições pulsionais já estava determinado pelas experiências da primeira infância. Assim, "as limitações da capacidade de educação

do homem estabelecem limites à efetividade de uma transformação desse tipo em sua cultura” (FREUD, 1927/1976:19).

Nesse texto, Freud também reforça a diferença entre a educação para a realidade e o programa pedagógico da época, defendido pela religião, baseado na coerção das atividades, das curiosidades intelectuais e, portanto, do desejo (COSTA, 2009:95).

Assim, a proposta freudiana de uma educação para a realidade seria correlata a educar para o desejo, sem ser tomada por ilusões ou ignorâncias, mas reconhecendo a impossível realidade do desejo. O autor esclarece, no entanto, que “a realidade para Freud está longe de ser a dita realidade cotidiana e, portanto, o seu anseio não deve ser entendido num sentido psicológico-adaptacionista” (LAJONQUIÈRE, 2009:s/p.). Sua proposição educativa está sobreposta à definição da educação, como sendo “o estímulo ao vencimento do princípio de prazer e a substituição do mesmo pelo princípio de realidade” (FREUD, 1981:1641). Essa definição de realidade, por sua vez, difere-se do que ele discute sobre a realidade cotidiana, como “produto das ilusões religiosas”, uma espécie de grande “neurose coletiva” — objeto de um futuro estudo sobre a “patologia das comunidades culturais”, em 1929 (LAJONQUIÈRE, 2009:s/p.).

O modelo de educação clássico, também, é discutido pelo próprio Aichhorn (1925). Para ele, o homem é civilizado graças à experiência e ao condicionamento. Ele reflete que a vida força o indivíduo a adaptar-se à realidade e a educação o capacita para alcançar a cultura. A educação, para ele, não é nada mais que um meio de desenvolver as potencialidades já existentes no indivíduo, e que a criança que cresce sem uma educação apropriada não se encaixa na ordem social e, por isso, acaba entrando em conflito com a sociedade (AICHHORN, 1925:36). Mais, ao final do livro, o autor reforça o que considera ser o papel da educação, afirmando que a “educação tem a tarefa maior de expandir o ajustamento inicial à realidade, até a um ponto que se sejamos capazes de adaptarmos às demandas da sociedade” (AICHHORN, 1925:36).

Segundo Aichhorn, a criança em seu desenvolvimento psíquico, assim como o ser humano na cultura, vai aprendendo gradualmente, através das experiências dolorosas que suporta, a moderar seus impulsos e a aceitar as demandas da sociedade, sem conflitos e assim se transforma em um ser social (AICHHORN,

1925). E, assim como Vygotsky (1934/1991), o autor relaciona alguns aspectos do desenvolvimento ontogenético com o que acontece no desenvolvimento filogenético. E ainda que a criança, ao nascer, carregue as memórias e experiências acumuladas, sua capacidade de adaptação social deve ser ampliada por meio da educação e da experiência.

A definição que poderíamos chamar de “clássica” da educação, apontada por Freud e Aichhorn, conforme já discutimos no segundo capítulo, não se opõe à concepção de educação escolar que aparece também nas reflexões de seus contemporâneos Vygotsky, Luria e Davidov, os teóricos russos da psicologia sócio-histórica (ou histórico-cultural).

Esta concepção de educação é consonante com a do filósofo Kant, que se insere no campo da moral: o ser humano só se torna moral por meio da educação. Segundo Kant (2002), por não ter a capacidade imediata de realizar um projeto de emancipação independente da sociedade e da cultura, o ser humano é o único entre todos os seres que necessita da educação. Para ele, isso se relaciona com o cuidado de uma geração em relação à outra, visando à sua própria conservação. Portanto, a educação moral é aquela que diz respeito à constituição da cultura humana, à formação da personalidade do aluno para que ele possa viver como um ser livre (autônomo) entre seres também livres, como membro da sociedade, da comunidade humana.

A pedagogia expressa na filosofia kantiana, embora fiel aos ideais iluministas, é, ao mesmo tempo, uma crítica a esses mesmos ideais. Para Kant, a razão jamais deve prescindir de uma crítica de sua própria capacidade. Considerado “o pensador da modernidade”, Kant questiona a possibilidade da existência de uma razão pura, independente da experiência sensível (SILVA, 2007).

Para ele, a função primordial da educação consiste em fazer despertar a reflexão crítica no aluno e a formação do seu caráter. O exercício crítico da razão, segundo Kant, une o subjetivo e o objetivo, o individual e o coletivo numa mesma ordem. O ser humano esclarecido, define Kant, é aquele que tem a decisão e a determinação de servir-se de seu entendimento sem a orientação de outrem (KANT, 1995a).

Para Kant, são muito poucos os seres humanos que se tornam esclarecidos. Para isso, se pressupõe a coragem para assumir a maturidade intelectual ou, nas

palavras do filósofo, a maioria, pois é cômodo ser menor. Por isso, Kant evidencia a necessidade da disciplina e da instrução ou cultura como condições essenciais para a formação da criança e do jovem, para a vivência da formação moral aprendida.

Em "Sobre a pedagogia", Kant (2002) discute o fenômeno educativo e sustenta a ideia de que o ser humano só se humaniza verdadeiramente por meio da educação. O ser humano é aquilo que a educação faz dele. Ele não pode existir isolado de uma cultura humana. Por não se encontrar submetido às leis necessárias da natureza ou do instinto, ele só pode ser educado por outros seres humanos que, por sua vez, receberam a educação de outros homens. Nesta forma de pensar, Kant privilegia a razão em oposição à natureza instintiva, sendo que a moral consiste, necessariamente, na submissão da natureza às exigências do dever expresso no que denomina de boa vontade (KANT, 2002). A boa vontade não significa necessariamente força de vontade, mas a disposição sempre firme no sentido de evitar o mal, ou seja, exercitar a razão em direção ao bem da coletividade. Consoante à ideia de progresso comum em sua época, Kant sustenta que a educação torna-se sempre melhor a cada nova geração, rumo ao aperfeiçoamento e a felicidade da humanidade.

A exemplo de Platão, Kant aproxima a pedagogia da política, reconhecendo a enorme responsabilidade dos seres humanos para com a educação ao sustentar que, entre todas as descobertas humanas, há duas difíceis, que são a arte de governar os homens e a arte de educá-los.

E voltando à psicanálise, desde Freud, discute-se a impossibilidade de uma educação de cunho humanista, tal como Kant propõe ao mesmo tempo que relata sua dificuldade. Tal impossibilidade continua sendo reafirmada pela psicanálise atual, tendo como condutor o proposto por Freud em "O mal-estar na civilização" (KUPFER, 1999). Isso porque a civilização se funda nesse mal-estar. "As ideias de progresso e avanço civilizatórios são incompatíveis com uma condição humana cuja base são as nossas piores disposições, cujo objeto de desejo está para sempre perdido e cujo fim é a morte." (KUPFER, 1999:20).

Ainda segundo Kupfer (1999), do ponto de vista teórico-epistemológico, a pedagogia e a psicanálise são duas disciplinas que se opõem em estrutura, sendo também impossível se criar uma pedagogia de orientação psicanalítica, assim como

não existe possibilidade de se conceber um sujeito dividido em emocional e cognitivo, pensando em uma “inteligência emocional integradora e apaziguadora” (KUPFER, 1999:20).

Mas, se a psicanálise lida com o sujeito e sua relação com o Outro da linguagem, esse Outro é sempre social, assim como o discurso do sujeito do Inconsciente também é sempre social. Dessa maneira, há uma interseção entre psicanálise e cultura e esse encontro da psicanálise com a educação pode ser pensado mediante tal interseção.

4.2.1 Juventude desamparada: a reeducação pensada pela psicanálise

A partir do trabalho desenvolvido por Aichhorn (1925), podemos perceber que, mesmo no início do século passado, já se discutia sobre certo mal-estar no campo da pedagogia, especialmente quando se tratava da educação de adolescentes e jovens.

Freud, em 1910, em seu texto “Contribuciones al Simpósio sobre el Suicidio” (1981), comenta sobre os casos de suicídio entre adolescentes da escola secundária, afirmando que, se isso ocorria com mais frequência naquela etapa, devia-se ao fato de que a escola secundária ocupa o lugar dos traumas com que os adolescentes se defrontam em outras condições de vida, em um momento em que são mais exigidos a cumprirem os papéis sociais que lhes são atribuídos. E reafirma sua concepção sobre o papel da escola, comentando que ela deve conseguir mais que evitar o suicídio entre seus alunos.

Para Freud, a escola deveria promover no aluno o “desejo de viver”, oferecendo-lhe apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento o compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Freud ainda acrescenta que parece ser indiscutível que as escolas falham nessa missão e deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pelo mundo externo (FREUD, 1910-11/1981). Ele reforça tal ideia afirmando que a escola nunca deveria esquecer que lida com indivíduos imaturos, em desenvolvimento, e estes têm o direito de se demorarem neste desenvolvimento, mesmo que, para alguns, eles se mostrem “um pouco desagradáveis”. A escola, para Freud, não pode pretender arrogar-se a

inexorabilidade da existência, nem pretender ser mais do que ela é, um “modo de vida” (FREUD, 1910-11/1981:1636).

Ambas as situações – as discutidas por Freud nesse texto e a comentada por ele no prólogo do livro de Aichhorn (1925) – apresentam-se como um mal-estar daquela sociedade. Em outro prefácio à edição inglesa deste mesmo livro, Eissler (1925) comenta que o mundo havia se tornado um vasto cenário povoado por inumeráveis dramas, onde em todas as partes se descobria problemas da mente humana e complicadas questões que requeriam explicações (EISSLER, 1925).

Aichhorn (1925) discutiu a psicanálise aplicada à educação em seu trabalho com adolescentes considerados delinquentes e propunha-se a "capacitar o educador da instituição, para que pudesse reconhecer nos problemas que apresentavam esses sujeitos, as motivações Inconscientes e assim encontrar meios necessários para passar do ato transgressor ao ato educativo" (TIZIO, 2006:14).

No prefácio a essa obra, em sua edição de 2006, Tizio reflete que o desamparo sofrido pelos adolescentes tratados por Aichhorn se dá pela falta de regulação simbólica que deveria dar lugar ao sujeito. Segundo a autora, esses adolescentes apresentavam uma relação difícil com o Outro, trazendo em seu comportamento os efeitos “que o abandono ou as dificuldades no exercício da função do adulto produzem no sujeito, os quais podem se evidenciar em vertentes distintas” (TIZIO, 2006:10). Nesses casos, a função da educação seria a de conduzir o jovem de um estado associal a um estado social, o que implica uma regulação pulsional.

Os sujeitos atendidos por Aichhorn nas instituições para menores estavam ali por uma demanda de um terceiro, de um Outro que se queixava de sua conduta e diante dos quais se via impotente. E por não produzir mal-estar no sujeito – o que diferencia seu sintoma do sintoma neurótico – também o tratamento psicanalítico não era possível.

A educação ou reeducação, na maneira como o educador propunha, atuaria na tentativa de alterar a estrutura do Eu, no sentido de reduzir os efeitos do conflito latente.

Nas conversações com o sujeito, ele tentava estimular a rememoração e tratava o sintoma como sobredeterminado e como uma formação de compromisso entre forças em conflito, entre uma satisfação e uma força repressora. Enfim,

Aichhorn trabalha para ajudar a formalizar um sintoma em sujeitos que em princípio não sentem mal-estar por sua conduta. Esta tarefa se diferencia da tarefa do psicanalista, pois o educador, nesse contexto, não pode esperar e tem de fazer uma ideia da situação em poucas entrevistas. Ele precisa ter uma hipótese sobre as causas do sintoma para orientar um trabalho que produza a confiança necessária para que o sujeito consinta o ato educativo (TIZIO, 2006).

Na relação entre o psicanalista e o paciente, tal conceito se relaciona com os desejos inconscientes, em cujo processo nossas experiências infantis vividas são reatualizadas (MACIEL, 2005). Segundo Tizio (2006), no manejo da transferência, entendida como uma transferência positiva, tenta-se evitar a repetição.

Já para Aichhorn, a transferência é tomada como repetição e, a partir da relação transferencial, ele mostra as mudanças produzidas no jovem ao sentir que é escutado por alguém de outro lugar. Da mesma maneira, os pais que não sabiam o que fazer se sentem aliviados ao encontrar ajuda.

O trabalho educativo desenvolvido por Aichhorn, na relação transferencial, aproveitar-se-ia de algumas situações favoráveis ou criaria algumas condições para tentar modificar algo da repetição. Tizio comenta que “é interessante ver como Aichhorn constrói o lugar do Outro quando o sujeito parece não crer na sua ajuda” (TIZIO, 2006:17). Nesse sentido, a autora comenta que o reeducador pode representar as exigências do pai, apresentar-se sob esse semblante, dando a entender ao jovem que compreende suas dificuldades e que saberá responder à necessidade de castigo, porém ele não pode satisfazê-las plenamente. Nesses sujeitos, Aichhorn introduz um sentimento de culpa Inconsciente (remetendo-se a um texto de Freud, de 1916, em que trata dos sujeitos que cometem delinquência por sentimento de culpa).

Isso porque, quando é tratado com bondade, o jovem pode ter atitude provocativa para gerar uma reação do Outro. Aichhorn acredita que, ao desativar esse padrão de comportamento, cujo ato provocativo não alcança o resultado esperado (a reação do Outro), a repetição pode ser sucumbida.

As tarefas descritas por Aichhorn, embora tragam contribuições importantes para se pensar a educação clássica, no que diz respeito aos adolescentes, diferenciam-se das tarefas propostas para o professor em uma escola tradicional, que possui, nas sociedades letradas, o papel explícito de tornar letrados os

membros da sociedade para que possam interagir de maneira mais ativa com os conhecimentos compartilhados em sua cultura.

Vimos que esse modelo de educação é defendido pelos teóricos do enfoque-histórico-cultural (ao qual Freud e os primeiros estudiosos da psicanálise, mesmo tendo posicionamentos críticos em relação a alguns métodos educativos, não se opõem). Esse é modelo de educação moderna, que pensa a escola como o lugar social onde, a partir da aprendizagem do sistema de escrita e do contato com os conhecimentos científicos — que se dão de maneira sistemática e progressiva, transformam-se os modos de pensamento dos sujeitos que passam por ela para que, assim, possam interagir ativamente nas sociedades letradas.

Mas é interessante notar, a respeito, que, para muitos adolescentes, desde a Freud, e para os tratados nesta pesquisa, esse modelo de escola fracassa, pois não consegue cumprir seu papel. Este era o caso dos adolescentes tratados no livro de Aichhorn (1925), que, na visão do autor, sua delinquência, mais que um problema de desvio de conduta, era uma manifestação de crescimento interno deficiente. E podemos inferir que, comportando-se fora dos padrões sociais da época, esses adolescentes acabavam se tornando representantes de um mal-estar em uma sociedade concebida por Aichhorn, como uma civilização que se desenvolveu ao longo dos séculos, “graças ao aperfeiçoamento técnico do homem, avançando com firmeza, conquistando a natureza e criando continuamente obras artísticas, científicas e sociais” (AICHORN, 1925:35).

Apesar de todo o aperfeiçoamento técnico e o avanço científico, o ideal educativo da sociedade moderna que se funda, em algumas situações, escapa. Algo falha no processo de educação e de adaptação social de determinadas crianças e adolescentes.

E se naquela sociedade o comportamento dissocial e mesmo o suicídio se constituíam como uma saída a alguns jovens para suas experiências traumáticas⁵; na atualidade, como veremos, esse processo se complica ainda mais e traz ainda mais "desamparo", além de desafios cada vez maiores à educação e aos educadores. Entre esses desafios, além da violência, cada vez maior e envolvendo

⁵ Essa ideia apresentada por Aichhorn em relação ao trauma aparece nas "Conferências Introdutórias sobre Psicanálise", de 1916/1917, parte XVIII (FREUD, 1981): Assim, a neurose poderia equivaler a uma doença traumática e apareceria em virtude da incapacidade de lidar com uma experiência cujo grau de afeto (emoção) fosse excessivamente intenso, ou demasiadamente elevado para ser assimilado ou reprimido.

adolescentes nas escolas, destacamos o fracasso escolar e mais propriamente, as dificuldades em se manejar a língua escrita em suas diferentes funções e espaços sociais.

4.2.2 A escrita para a psicanálise

A escrita, como vemos até aqui, tem sido objeto de estudo de diferentes campos do conhecimento. Para a psicanálise, ela ocupará o centro de interesse quando se refere à inscrição e constituição do sujeito psíquico (GUIMARÃES, 2006). A psicanálise revelou “a inseparável trama entre o sujeito e a linguagem que o estrutura” (JERUSALINSKY, 1999:10). E ainda que ela tenha sido fundada sob o pressuposto de que o Inconsciente é um saber falado, o interesse pela escrita aparece na obra freudiana desde seus primeiros escritos. No próprio estudo “A interpretação dos sonhos” (FREUD, 1898-1899/1981), Freud enuncia que um sonho deveria ser lido como uma “escritura sagrada” ou como um enigma ou um jogo a ser decifrado, devendo ser tomado ao pé da letra, o que pressupõe que o Inconsciente deve ser pensado como um sistema de inscrições (RINALDI, s/d). Já a escrita, ou o escrito, ao contrário, dispensa essa dimensão, pois não exige necessariamente uma compreensão. A escrita poética é um exemplo claro disso.

Desde 1908, em seu texto “El poeta y los Sueños Diurnos” (Escritores Criativos e Devaneios), Freud já se mostrava interessado, ou mesmo curioso em saber como se dava a escrita do poeta ou do escritor criativo, onde esse estranho ser, ou como está na edição espanhola, “esta personalidade singularíssima” (FREUD, 1907-1908/1981:1343) busca as fontes, como ele retira o seu material e como consegue impressionar e causar-nos diferentes emoções. Mas nenhum desses escritores e poetas poderia dar explicações satisfatórias que possibilitassem uma compreensão interna sobre o que determina as escolhas dos materiais com os quais se trabalhará na escrita ou que possibilita a qualquer um de nós também se tornar um escritor criativo. Os próprios escritores criativos, segundo Freud, costumam diminuir a distância entre eles e um homem comum, dizendo que todos, no fundo, somos poetas.

E Freud busca na infância os traços desta atividade imaginativa. Para ele, o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Ou seja, ele cria um mundo

de fantasia que, da mesma maneira que a criança com o brincar, ele leva muito a sério e investe uma grande quantidade de emoção. E da mesma maneira que a criança consegue separar esta atividade imaginativa, a fantasia, do mundo real, o poeta também o faz. Há, portanto, uma relação intrínseca entre o brincar infantil, o devaneio ou a fantasia e a criação poética ou a escrita criativa.

É interessante notar outro ponto de contato possível entre a psicanálise e a psicologia histórico-cultural nesse sentido. A relação entre a atividade de escrita e o brincar é discutida por Vygotsky no livro “A formação social da Mente” (1934/1991). Conforme discutimos no capítulo anterior, o gesto e o brincar da criança “contêm a futura escrita da criança” (VYGOTISKY, 1934/1991:12). Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, um objeto qualquer se torna, pela atividade representativa (ou imaginativa) da criança, outra coisa: “uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira se torna um bebê”, em um jogo. À medida que a criança cresce, essas atividades ligadas ao gestual e aos jogos simbólicos vão sendo substituídas pela linguagem oral e, posteriormente, pelo simbolismo da escrita, que para esse autor desempenhará um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança.

Isto porque a escrita entendida por Vygotsky é muito semelhante ao que Freud descreve em relação ao um escritor criativo. A escrita entendida por esse autor não é uma mera atividade mecânica de construir palavras e frases a partir das letras, mas uma atividade significativa e criativa. Nesse sentido, não haveria mesmo tão grande distância entre um poeta e uma pessoa comum.

Abrimos, aqui, outro aparte para tratar do exercício da escrita como criação e recriação do sujeito e sua possibilidade de encontro com o Outro, a partir de Foucault (1992), que nos pareceu aproximar-se da proposta de Vygotsky e mesmo de Freud, porque nos remete tanto ao sujeito do conhecimento proposto pelo enfoque histórico-cultural quanto ao sujeito de desejo, ou do Inconsciente da psicanálise. Tal noção se ancora no discurso, no outro da linguagem, assim como nos dois enfoques tratados nesta pesquisa.

Em a “Escrita de Si”, Foucault (1992) pondera sobre a escrita como uma aptidão que, como qualquer outra, só pode ser adquirida com muito exercício, uma *askesis* “um adestramento de si por si mesmo”, um dos princípios tradicionais aos quais os filósofos Pitagóricos, Socráticos e os Cínicos davam grande importância. Para esses filósofos, a escrita é uma das formas que tomou este adestramento (e

que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta de outro). Mas Foucault ressalta o fato de que escrever para si e para outro só passou a ser considerado como importante já tardiamente: “É preciso ler, mas escrever também”. E ressalta sobre o papel da escrita como exercício pessoal. Nos textos desses filósofos (como Epicteto), “a escrita aparece regularmente associada à 'meditação', a esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reativa o que ele sabe, faz-se presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os e prepara-se, assim, para enfrentar o real” (FOUCAULT, 1992:01). E o autor acrescenta que a escrita também está associada ao exercício de pensamento que vai da meditação à atividade da escrita e desta à releitura e novamente à meditação. Para ele, seja qual for o ciclo de exercício em que tome lugar, “a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (FOUCAULT, 1992:01).

Neste texto, Foucault propõe que é na escrita que o escritor se constitui sujeito e coloca-se sob o olhar do outro. Analisando as “artes de si mesmo” através dos *hypomnēmata* (exercícios de escrita pessoal) e das correspondências, Foucault (1992) cria o conceito de escrita de si como uma forma textual que se aproxima da confissão, combate o mal e promove o autoconhecimento. Para ele, a escrita pode se configurar como uma “escrita dos movimentos interiores”, de “introspecção” ou “exame de consciência” (FOUCAULT, 1992:01). Para o autor, escrever para si e para o outro se constitui uma prática de “cuidado de si”. Segundo ele, “é a própria alma que há de constituir naquilo que se escreve” e “o papel da escrita é constituir” um “corpo” (FOUCAULT, 1992:5-6). Ele utiliza várias expressões ao discutir sobre a escrita: “constituição de si”, “escrita de si próprio”, “técnica de vida”, “narrativa de si”, “exame de si” (FOUCAULT, 1992:3;8;10-11). Para ele, “escrever é, pois, ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992: 8). Escrever é fazer-se, constituir-se, reinventar-se.

Mas é ainda mais: escrever seria um exercício de reconstruir-se fora das identidades naturalizadas, inscrevendo-se no discurso e recriando identidades outras e múltiplas. Mediante a escrita de si, o escritor inventa existências, assume variados papéis e posturas, ressignifica vivências, vive novos personagens e perfis. Ou seja, não escrevemos apenas, mas inscrevemo-nos naquilo que escrevemos. No exercício da escrita, ao mesmo tempo que nos reconstituímos como sujeito, como

autores, também nos lançamos à possibilidade de encontro com o outro, pelo discurso.

A escrita de si, conforme a compreendemos em Foucault, implica um sujeito que pensa, que tenha desenvolvido o que Aulagnier (1990) considera como “autoria de pensamento”:

Se é verdade que poder comunicar seus pensamentos, desejar fazê-lo, esperar disso uma resposta, fazem parte integrante do funcionamento psíquico e são suas condições vitais, é igualmente verdade que deve coexistir paralelamente para o sujeito a possibilidade de criar pensamentos que têm como única finalidade trazer ao Eu que os pensa, a prova da autonomia de um espaço que ele habita e da autonomia de uma função pensante que só ele tem poder de assegurar: donde o prazer que o Eu experimenta ao pensá-los. (AULAGNIER, 1990:264).

É aí que os dois sujeitos (o do conhecimento e do inconsciente) se interagem: o ato da escrita implica no sujeito que pensa em um nível inteligente, que se ocupa do conhecimento, do mundo possível e também em um nível inconsciente que busca o saber e o mundo do impossível (ANDRADE, 2011).

Mas voltando ao texto, Freud atribui ao escritor criativo o papel de possibilitar aos leitores o contato com nossas próprias fantasias que, ditas de qualquer maneira, poderiam nos envergonhar ou causar repulsa ou desprazer aos demais. Para Freud, quando um escritor criativo apresenta suas peças, julgamos que isso faz parte de seus devaneios e sentimos um grande prazer. Para Freud (1907-1908/1981:1344), a verdadeira arte poética “está na técnica de superar esse nosso sentimento de repulsa, sem dúvida, ligado às barreiras que separam cada ego dos demais”. E, além do prazer estético oferecido inicialmente pelo escritor, experimentamos um prazer ainda maior, com a libertação de tensões em nossas mentes, sendo essa a verdadeira satisfação que temos quando desfrutamos de uma obra literária. Grande parte desse efeito seja, talvez, a possibilidade do prazer de nos deleitarmos com nossos próprios devaneios, sem autoacusações ou vergonha, preservando-os do medo da loucura.

Assim, é possível perceber, nesse texto de Freud, que a função da escrita, para a psicanálise, também é diferente da função da escrita para a psicologia histórico-cultural. Para a psicanálise, a escrita está relacionada com o sujeito do Inconsciente que se inscreve através das letras, a partir do seu desejo que o impele a escrever.

Ao fazer a associação ao conteúdo social manifestado em algumas obras, o autor infere que, mesmo nesse aspecto, o escritor mantém sua autonomia que se manifesta na escolha do material e nas modificações, às vezes grandes, de mitos, lendas e contos de fadas. Para Freud, até aí poderia se dizer que é possível que tais “tesouros populares” sejam vestígios distorcidos de fantasias plenas de desejos de nações inteiras, os sonhos seculares da humanidade jovem.

Lacan, por sua vez, desde o seminário sobre a “Carta Roubada” (1955/1998) e “A instância da letra no Inconsciente ou a razão desde Freud” (1957/1998), destaca o valor da escrita, em particular, da letra, ao caracterizar o Inconsciente a partir de sua estrutura de linguagem. Na divisão de seu texto em três partes: I) O sentido da letra; II) A letra no Inconsciente e III) A letra, o ser e o Outro, Lacan se coloca “entre o escrito e a fala (LACAN, 1957/1998:496), pois assume no texto o seu valor de discurso.

É importante ressaltar, para fins da nossa investigação, a maneira como Lacan retoma e aprofunda a questão da linguagem e do sujeito do Inconsciente, propondo pensar no texto falado e escrito a partir de seu “valor de discurso”. E também a importância da aplicação da psicanálise no campo da educação, que é essencialmente discursiva, para que possamos compreender como as falhas de discurso podem revelar muito mais que erros, daquele que supostamente não sabe sobre a língua escrita, daquele que tenta construir um discurso. Quanto a isso, Jerusalinsky (1999) reflete que, hoje em dia, diferentemente do que era concebido no surgimento da modernidade, os erros ou falhas de discurso podem ser tomados como um saber que nos informa de algo que ignoramos, podendo até nos permitir a construir algo novo.

[...] Muito mais do que erros ou imprecisões, têm o valor de reveladores de um sujeito de saber que não se sabe a si mesmo, mas que se torna legível nestes impasses do Inconsciente na linguagem. Manifestação inequívoca (valha como ironia histórica) de uma dialética, necessária a todo sujeito, entre o saber e a ignorância (JERUSALINSKY, 1999:09).

Ao tentar relacionar esses pressupostos à questão da constituição do sujeito e à construção da escrita, chegamos à instituição escola, visto que é a partir da educação escolar que se organiza o ensino e a aprendizagem para a sistematização da linguagem escrita em suas diferentes funções e significados socioculturais.

Se, no primeiro momento, a família é o Outro que assegura à criança sua introdução no mundo da linguagem, “a fim de que a língua ofertada por seus pais se torne a língua de sua infância” (TEIXEIRA, 2008:02), preparando a criança para o mundo dos adultos, articulando a lei e o desejo e também situando seu lugar nesse mundo, é a partir da entrada na escola que criança terá acesso à linguagem do mundo, onde a palavra circula enquanto discurso social. Por meio da educação, a criança, marcada pelo desejo do Outro, poderá se reconhecer no Outro (LAJONQUIÈRE, 1997).

Temos assim que, no plano da educação e da aprendizagem, é necessário pensar também no percurso do sujeito que se constitui a partir dessa trama ou, como refere Jerusalinsky (1999:10), “pelas linhas de quebra deste tecido de significantes que o constitui”.

Nesse sentido, as operações que o sujeito realiza no processo de aprendizagem, tais como as operações matemáticas, não podem mais ser consideradas apenas categorias lógicas ou operações cognitivas, do pensamento, ou algo externo ao sujeito, ou mesmo “condições naturais e constitucionais dos humanos, como dons divinos sob a forma de concessões especiais de faculdades mentais inatas” (JERUSALINSKY, 1999).

Do ponto de vista da psicanálise, todas as operações lógicas se constituem a partir da experiência subjetiva da criança com seu meio social imediato, no qual circula o desejo que vai se inscrevendo nela. Essa linha de pensamento não difere do enfoque histórico-cultural, mas vai além, porque considera também os conhecimentos transmitidos de maneira Inconsciente, que formam a bagagem cultural armazenadas na linguagem ao longo da história.

As operações lógicas estão previamente contidas na linguagem, sendo fundamentais na relação da criança com seus semelhantes (JERUSALINSKY, 1999:11): elas “ordenam assim não somente a sua vida erótica, transformando-a em vida de desejo, mas também todo tipo de comércio tanto material como simbólico entre seu corpo e o corpo dos outros”. Ainda segundo o autor, as operações lógicas e de escritura contam “com a instalação prévia da letra no Inconsciente do pequeno sujeito” (JERUSALINSKY, 1999:11).

Ou seja, linguagem (qualquer sistema de linguagem) é simbólica e contém dados objetivos e parcela do mundo subjetivo daquele que a produz. Nesse sentido,

articula dois níveis lógicos: a lógica da inteligência, das operações cognitivas (já discutidas no capítulo 3 por Vygotsky) e a lógica do inconsciente que funciona pela metáfora e metonímia (ANDRADE, 2011).

Segundo Kupfer (2007:109), quando uma criança “inicia a sua aventura no mundo da escrita”, são percebidas formas muito singulares de escrita. A escrita é compreendida pela autora, como trabalho de um sujeito na construção do significante. Não de um sujeito que domina a escrita, mas um sujeito que é efeito dessa escrita. Para Kupfer (2007:109), o que está em jogo no trabalho de construção da escrita “não é uma objetivação, mas uma subjetivação, por sua condição de fato de linguagem”. A língua não é utilizada meramente no seu valor de código, mas também como espaço de acúmulo de um saber Inconsciente (JERUSALINSKY, 1999:7). “Quando aprendem a escrever, as crianças colocam em jogo a operação significante que constrói uma escrita e que as constrói pelo mesmo ato. É um exercício de ‘letração’, que as ordena, as reordena, a partir da interpretação do Outro” (KUPFER, 2007:109).

Ainda que, nesse texto, a autora esteja tratando da intervenção psicanalítica de crianças psicóticas em âmbito escolar, sua reflexão sobre a importância da presença do Outro no exercício da escrita e do “mergulho da criança em um universo escrito”, para fazer com que o sujeito apareça e possa dizer de si, é de fundamental importância para esta investigação.

Kupfer apresenta aqui uma compreensão da escrita, que não se reduz a uma simples representação da linguagem falada: “quando se escreve, uma espécie de vida independente toma a frente” (KUPFER, 2007:110), e outro texto é produzido, diferente daquele que produzimos quando falamos:

Escrever é produzir um “a mais”, que é fruto dos encontros sintáticos, das vírgulas, da posição das frases, de seu encadeamento. É por isso que se pode afirmar que a aprendizagem da escrita pode produzir efeitos subjetivantes que não são necessariamente os mesmos da linguagem falada. É por isso que pode haver aí um sujeito da escrita antes de se instalar um sujeito da palavra. (KUPFER, 2007:110).

Essa noção está embasada na teoria desenvolvida por Lacan (1957/1998), em que segundo o autor, o Inconsciente é uma escritura, ou é estruturado como letra. A escritura, por sua vez é uma sucessão de marcas. Segundo Kupfer (2007), o

alfabetizador orientado pela psicanálise poderá fazer uso dela, principalmente nos casos de crianças psicóticas.

No Seminário XVIII, em um texto intitulado “Lituraterre”, Lacan (1970-1971/2003) comenta que a escrita é uma espécie de “sulco” da imagem. Ele explica que “sulcar” é abrir uma vala, ou seja, riscar a imagem que se configura por tal ação, assim, conotando ao sulco feito na terra pelo arado do lavrador. Da mesma forma que na agricultura, Lacan lembra que uma das funções da escrita é abrir a natureza à cultura. E ele explica a função da letra e da escrita: “É a letra e não o signo que dá apoio ao significante, mas, como qualquer outra coisa seguindo as leis da metáfora da qual lembrei nesses últimos tempos que faz a essência da linguagem [...]” (LACAN, 1970-1971/2003:161).

Enfim, nosso trabalho de reunir todos esses elementos teóricos da psicanálise acerca da linguagem e do Outro, do sujeito do Inconsciente e da escrita se deu para tentarmos compreender a adolescência contemporânea e sua relação com a escola, com a escrita com o saber e, neste caso, também com o não saber.

4.3 A ADOLESCÊNCIA PARA A PSICANÁLISE

A partir das contribuições do enfoque-histórico cultural e da psicanálise discutidas até aqui, podemos nos ancorar em uma concepção de adolescência com a qual trabalharemos nesta pesquisa. Com os estudos sobre a linguagem e o Outro é possível compreender que há algo da tradição cultural que deve ser oferecida ao adolescente para que ele se ancore e projete-se como sujeito histórico. Há um mundo simbólico que o antecede, e esse mundo simbólico é mediado pelo discurso, pelas mediações semióticas (das linguagens) e pelo Outro, em todas as suas dimensões (família, sociedade, outro sexo).

Desde Vygotsky aos estudiosos contemporâneos da psicologia histórico-cultural e desde Freud até as contribuições dos teóricos da psicanálise contemporânea, buscamos focalizar a adolescência como um momento, ou uma passagem que se constitui socialmente, em sua relação com o Outro da linguagem, da família ao social, no qual os processos cognitivos, psicossociais e psicosssexuais estão envolvidos.

Do latim *adolescere* (ad: a, para a +olescere: forma incoativa de olere, crescer), literalmente, significa a condição ou o processo de crescimento. Esse termo se aplica ao período da vida compreendido entre a puberdade (do latim, *pubertas*, de púber: adulto – capacidade de gerar) e o desenvolvimento completo do corpo (ABERASTURY, 1981:88).

Já o tempo no qual se dá essa passagem é uma questão hoje debatida entre muitos autores. Rassial (2000) afirma que a adolescência não pode ser definida cronologicamente, mas, sim, como um momento lógico de passagem “da família ao social”, de reencontro com o Outro, em que tanto os elementos psíquicos como os sociais estão envolvidos. A adolescência, além do afastamento do Outro (simbólico) parental da infância e o encontro com o Outro da cultura (que traz novos modelos de identificação), implica em uma “mudança subjetiva traduzida no modo pelo qual o sujeito se apropria daquilo que vem do Outro e produz um discurso próprio” (COUTINHO, 2012:342).

A adolescência é reconhecida, por Freud (1905/1981), como um momento delicado, em que sucede a reedição dos desejos e conflitos edipianos, como uma espécie de efeito da sexualidade infantil:

Ela é seu retorno e também seu desenlace. O jovem se vê mediante três destinos inevitáveis e intimamente ligados entre si: (1) o desligamento em relação aos pais ou aos objetos primordiais de amor; (2) o declínio do autoerotismo ou das formas narcísicas de investimento em tais objetos; e (3) a inscrição social de sua própria sexualidade, confrontando-se, ao dar às costas à polimorfia perversa de sua condição infantil, com a diferença dos sexos e com a angústia da castração (PEREIRA; TOLEDO; BOAVENTURA, 2013:s/p.).

Freud, porém, reflete que esses destinos nunca acontecem sem conflitos e resultam sempre em ambivalências, podendo aparecer sob a forma de transtornos no comportamento, impulsividade, rebeldia e até mesmo podendo levar a condutas de risco, como vemos acontecer atualmente. Há também uma dificuldade dos mesmos de declinar das formas narcísicas de satisfação pulsional e de fazer o movimento de separação do Outro em uma posição como sujeito de desejo.

Uma questão importante para o adolescente, do ponto de vista da psicanálise, é o seu encontro com o Outro sexo. Há aí também uma forma de reencontro, com a sua vivência edípica e, portanto, um novo encontro com a castração. Segundo Coutinho (2009), esse movimento de alienação, afastamento e de encontro e

reencontro como Outro também promove uma mudança discursiva a partir de sua relação com o Outro. É nessa passagem que ele pode fazer o trânsito de ser falado e olhado pelo Outro para a possibilidade de falar e agir em nome próprio, com as necessárias renúncias que se fazem acompanhar (COUTINHO, 2012:342).

Para tentar aprofundar sobre tais questões, em psicanálise, o estudo sobre a adolescência requer algumas considerações sobre o psiquismo, cujo cerne se encontra na constituição do Inconsciente que se dá na infância, através da vivência edípica.

Freud demonstrou em seus estudos que era um equívoco, de grandes consequências, supor uma pulsão sexual ausente na infância e que só surgia na puberdade. A puberdade – seria a época da emergência da genitalidade, pela maturação biológica que acontece no real. Ou seja, não se pode falar em adolescência e em processo de constituição da subjetividade adolescente, em psicanálise, sem se remeter à criança ou mais propriamente à sexualidade infantil (FREUD, 1905/1981) e sem tratar das suas relações com seus primeiros objetos de amor, as figuras parentais.

A família, assim como a questão da função paterna e sua relação com a constituição do psiquismo humano, ocupa um lugar significativo na teoria de Freud desde seus primeiros escritos. Até então, as estruturas sociais, entre essas, a família, à qual os indivíduos estavam ligados, eram mais estáveis e podiam dar mais sustentação aos sujeitos em seus espaços culturais, de maneira mais unificada e previsível (HALL, 2003). E é nesse modelo de sociedade que Freud constrói sua teoria, não apenas influenciado pelos ideais modernos, da razão e do projeto iluminista, mas sendo crítico aos mesmos.

Em "Totem e Tabu" (1913) e posteriormente em "Psicologia de grupo e análise do ego" (1921), Freud propõe uma discussão sobre a origem e o funcionamento da família e da sociedade patriarcal, para tanto, apontando a ideia de "mito científico" do pai da horda primeva. O pai "primevo" teria produzido todos os filhos que compuseram o primeiro grupo. Era um pai que ocupava o lugar de figura ideal de cada um dos filhos, ao mesmo tempo temido e honrado, o que conduziu, mais tarde, à ideia do tabu, levando-os a agruparem-se para matá-lo e despedaçá-lo. Porém nenhum deles podia tomar o seu lugar e, assim, todos deviam renunciar à sua herança.

A partir desse elemento psicológico sobre as pressuposições evolucionistas de Darwin vigentes à sua época, Freud levanta hipóteses sobre a origem das instituições sociais e culturais, a religião e a moralidade, a família e a questão da proibição do incesto, todas organizadas em uma base patriarcal. No mito, Freud tenta demonstrar a origem do pai simbólico que dita os códigos morais e da lei, que vem a reforçar a ideia do superego ou supereu na garantia do cumprimento das regras sociais.

Pelo mito, Freud procura dar sentido ao que nomeou de complexo de Édipo. Na construção deste conceito, Freud esbarra na questão da família, tentando compreender os sintomas neuróticos. Os afetos contraditórios direcionados aos pais, para ele, figuram entre os componentes relacionados aos impulsos psíquicos que se formam na criança e que determinarão os sintomas neuróticos posteriores (FREUD, 1913/1981).

Em “El malestar en la Cultura” (1929-1930/1981), Freud também discute sobre o modo de vida em família, para ele, filogeneticamente o mais antigo e o único que existe na infância. Ele comenta sobre a difícil tarefa do jovem de separar-se dela. Mas, para ele, tal separação seria auxiliada pela sociedade através dos ritos de puberdade e de iniciação. E ainda reflete que tais dificuldades parecem ser “inerentes a todo desenvolvimento psíquico — e, em verdade, no fundo, a todo desenvolvimento orgânico” (FREUD, 1929-1930/1981:3041).

Freud retoma essa questão em "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar" (1914/1974), onde relembra a sua própria adolescência para descrever o desligamento do adolescente de "seu primeiro ideal".

De seu quarto de criança, o menino começa a vislumbrar o mundo exterior e não pode deixar de fazer descobertas que solapam a alta opinião original que tinha sobre o pai e que apressam o desligamento de seu primeiro ideal. Descobre que o pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade; e então, em regra, faz com que ele queira que o pai pague pesadamente pelo desapontamento que lhe causou. (FREUD, 1914/1974:288).

E isso, com efeito, originaria o seu afastamento da figura paterna, que, para Freud, tem maior importância para o adolescente e para o homem adulto, como nenhuma outra de suas imagens da infância.

O complexo de Édipo constitui uma das problemáticas fundamentais da teoria e da clínica psicanalítica e também nos ajuda a pensar a questão da passagem e a sexualidade adolescente. No texto de 1924 – “La disolución Del Complejo de Édipo” – Freud comenta que esse vai designando-se cada vez mais claramente como o fenômeno central na sexualidade infantil, que sucumbirá perante a ameaça de castração. Nesse texto, Freud estabelece as intrínsecas relações entre a organização fálica, o complexo de Édipo, a ameaça de castração, a formação do superego e o período de latência (FREUD, 1924/1981).

Para a teoria psicanalítica, a vivência edípica é o momento crucial da constituição do sujeito, influenciando o aparecimento das estruturas psicológicas e também é decisiva para a organização da sexualidade humana, no que concerne à diferenciação entre os sexos, à construção da identidade de gênero, aos processos de identificação, à estruturação psíquica e ao posicionamento do sujeito ante a angústia de castração, questões essas com as quais o adolescente se depara e que influenciarão suas escolhas.

A vivência edípica implica na presença do Outro na história da criança, mais especificamente, a partir da relação parental. E Freud atribui grande importância à função paterna que, nesse sentido, também é relacionada ao complexo de castração que se estabelece no complexo de Édipo, desempenhando funções importantes na organização psíquica do sujeito. Além disso, a função paterna acaba por funcionar na regulação social, estabelecendo regras de funcionamento e também promovendo um afastamento necessário da criança em relação ao primeiro objeto de amor (a mãe) e o desejo materno. Freud também discute a relação com o pai, afirmando que esta é uma relação afetiva bastante ambivalente. Ao mesmo tempo que a criança o ama e admira-o, também tem, em relação a ele, um sentimento de hostilidade. A imago paterna também é identificada como perturbadora de sua vida instintiva, por isso, precisa destruí-la para que possa ocupar o seu lugar. Para Freud, são esses sentimentos ambivalentes que acompanharão o jovem em suas relações afetivas posteriores, transferindo-as, de certa maneira, inclusive em relação aos seus professores, que se convertem nos primeiros substitutos dos pais (FREUD, 1924/1981:1894).

Freud, em seu texto “Introducción al Narcisismo” (1914/1981) discute sobre o surgimento da noção do Eu na criança, enquanto unidade psíquica, quando tomada

como objeto de amor, como ideal dos pais, num primeiro movimento do narcisismo e de organização da pulsão. Narcisicamente, o bebê foi denominado por Freud como "perverso polimorfo", no qual a satisfação das pulsões ainda não está organizada, caracterizando-se pelo autoerotismo, pelas pulsões parciais, ligadas à satisfação das suas zonas erógenas (por exemplo, a sucção, sugar o dedo, como satisfação da pulsão oral).

Tais ideias, no entanto, já haviam sido tratadas em os " Tres Ensayos para la Teoría Sexual" de 1905. Nesse estudo, Freud postulou sobre o processo de desenvolvimento psicosexual, falando de um corpo erotizado desde os primeiros dias de vida. As excitações sexuais estariam localizadas em partes do corpo (as zonas erógenas), havendo desenvolvimento sexual progressivo, cujas fases seriam marcadas pelas modificações das formas de gratificação e de relação da criança com o objeto de amor (inicialmente a mãe).

As transformações da puberdade aparecem nesse postulado como uma das fases do desenvolvimento sexual. Freud propõe que tais transformações irão levar a vida sexual infantil, predominantemente autoerótica, à sua definitiva constituição normal, quando encontra, por fim, seu objeto sexual (FREUD, 1905/1981:1216). Com isso, aparece um novo fim sexual, cujo prazer não é relacionado a uma ou outra zona erógena isolada em seu próprio corpo, ou aos seus instintos parciais, mas estará agora subordinado à primazia da zona genital e objetal.

Freud aponta que a adolescência envolve, ao mesmo tempo, um afastamento dos primeiros objetos de amor (os pais) e um reencontro com estes nas novas relações que então estabelecem fora do laço familiar. Isso porque, segundo ele, o jovem elege como seu objeto de amor aquele que apresenta alguma semelhança com seus objetos originários. Daí a importância das relações infantis com seus pais para a sua posterior eleição de objeto.

Ao mesmo tempo, todavia, Freud constata que tais destinos não se resolvem completa ou facilmente e resultam sempre em ambivalências. Nesse estudo, ele reconhece a adolescência como um momento delicado por trazer uma espécie de reedição dos desejos e conflitos edipianos ou um efeito *Nachträglichkeit* (a posteriori) da sexualidade infantil.

Mas Freud não se atém muito aos estudos sobre a puberdade e a adolescência em sua clínica. É interessante destacar, que é sua filha, Anna Freud

(1965), quem se dedicou à aplicação da teoria psicanalítica no atendimento às crianças e aos adolescentes. Seguindo os passos do pai, Anna Freud argumenta que a sexualidade inicia no primeiro ano de vida, sendo na infância que acontecem os passos principais do desenvolvimento sexual. Sua teoria sobre o desenvolvimento infantil segue linhas semelhantes às teorias desenvolvimentistas (como as de Stanley Hall e mesmo Piaget), marcada por etapas determinadas por processos internos.

Assim, Anna Freud (1965/1982), por sua vez, compreende a adolescência como um período de desenvolvimento em que acontecem alterações significativas, tanto do ponto de vista psicológico quanto do fisiológico. Para Anna Freud, a adolescência é um processo dinâmico, um período de descobertas e transformações. Nesse período, o adolescente apresenta um comportamento instável, caracterizando-o como uma “crise”. A crise da adolescência seria caracterizada pela reedição na puberdade, de conflitos sexuais que ocorreram na infância. Durante a adolescência, os conflitos edipianos reaparecem em relação às figuras parentais.

Assim como Aichornn (1925) e autores mais atuais como Aberastury e Knobel (1981), Anna Freud também discutiu sobre um tipo de sintomatologia própria da adolescência, que, nos casos mais graves, “é de uma ordem quase dissocial, quase psicótica e liminar”, desaparecendo quando a “adolescência concluiu o seu curso” (FREUD, A. 1965/1982:146). Assim, esses autores refletiam sobre a dificuldade na prática educacional, e mesmo na psicanalítica, de se estabelecer uma diferenciação do que seria uma passagem normal ou patológica na adolescência.

Contemporâneo à Anna Freud e seu pai, encontramos, nas teorias de Erikson (1902-1994) sobre a adolescência, um ponto em comum com a teoria proposta pelos teóricos da psicologia histórico-cultural. Erikson (1956) compreendia o fenômeno da adolescência como resultado da interação permanente e simultânea de três grandes dimensões da pessoa/indivíduo: a dimensão biológica, a dimensão social e a dimensão individual. Ele coloca as dimensões institucional, sociocultural, histórica e biológica em interação e defende que a energia ativadora do comportamento é de natureza psicossocial, integrando não apenas fatores pulsionais biológicos e inatos, como a libido, mas também fatores sociais, apreendidos em contextos histórico-culturais específicos. Para ele, o desenvolvimento psicossocial é sinônimo de

desenvolvimento da personalidade e propõe alguns estágios que constituem o ciclo da vida. Em seus estudos sobre a adolescência, também, encontramos uma concepção de “crise” específica e correspondente a essa fase de desenvolvimento (assim como nas fases da infância e da vida adulta) semelhante à que Piaget (1977) propõe em sua teoria sobre "conflito". Erikson considera a adolescência como a fase mais crítica do ciclo vital, podendo ser resolvida com êxito ou não, o que poderia trazer danos para o ego (ERIKSON, 1956).

Seguindo a linha desenvolvimentista, mas considerando o registro sociocultural e histórico na constituição do Eu, encontramos na literatura outros psicanalistas (ABERASTURY, 1970; KNOBEL, 1970, 1981; ROSENTHAL, 1981; AULAGNER, 1975; DOLTO, 1988, entre outros) que entendem a adolescência como um período que possui características próprias, com transformações psicológicas e fisiológicas, sendo um processo de maturação com muitas contradições. Para esses autores, psique e sociedade são consideradas irreduzíveis, sendo apoiadas na capacidade de sublimação do psiquismo.

Esses autores consideram as características dos meios cultural, social e histórico, em que se manifestam as características individuais e nos quais a adolescência apresentaria alguns “princípios psicológicos fundamentais”, algo relacionado a um embasamento psicobiológico que lhe dá características universais. É o caso do “redespertar da sexualidade no nível de maturidade genital” (KNOBEL, 1981:24), que acontece na puberdade em qualquer meio social, independentemente de suas regras, seus ideais, de sua organização, seus valores e de seus rituais que marcam a passagem da infância à vida adulta.

É interessante notar, a partir das contribuições dos teóricos mais contemporâneos da psicanálise, que essa linha do desenvolvimento na adolescência, com características mais ou menos previsíveis e universais, dissipa-se e não pode ser demarcada tão facilmente, como defendiam os autores do enfoque histórico cultural e mesmo os autores clássicos da psicanálise. Na pós-modernidade, os ritos de passagem clássicos e esse auxílio da sociedade ao jovem que está passando pela adolescência são questionados, assim como o papel da família e especialmente da autoridade paterna.

Para além de pensar a adolescência a partir das relações do indivíduo com o Outro, mediados pela linguagem, em um contexto cultural e histórico, a psicanálise

contemporânea trará uma significativa contribuição para os estudos sobre a adolescência a partir da análise do contexto de um mal-estar contemporâneo.

4.3.1 Adolescência e mal-estar social contemporâneo

A pós-modernidade ou "modernidade tardia", como concebe Stuart Hall (2006), foi marcada por mudanças conceituais que, além de interrogar o "sujeito" do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, provocou um descentramento desse, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Para Hall, tais mudanças provocaram efeitos profundamente desestabilizadores sobre as ideias da modernidade tardia e, particularmente, sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são conceptualizados (HALL, 2006:13).

O fenômeno da globalização, por sua vez, evoca questões que abrangem o "global" e o "local" trazendo, para o campo da educação, a necessidade de repensar-se e pôr na pauta de suas discussões a questão do local, da diferença, da singularidade, da alteridade, e não apenas o tema do universal (MACIEL, 2005:339).

Segundo Figueiredo (1999), a modernidade é marcada pela distinção tensa e tensionante entre ordem (cultura e organização política) e caos (natureza, fluxos, diversidade, variação, etc.). Ao comentar o livro de Bauman – "Modernidade e Ambivalência" (1999), Figueiredo (1999) afirma que os procedimentos dissociativos, separadores e segregadores, implicados nas tarefas de classificação e identificações purificadoras, tarefas da ordenação social moderna, geraram inúmeros produtos na forma de dicotomias: sujeito (atividade) e objeto (inércia e passividade), indivíduo e sociedade, natureza e cultura, corpo (substância extensa) e mente (substância pensante), forças (energia) e sentido (linguagem, símbolos) —, ou seja, esses procedimentos agem como expedientes da atribuição de sentido e organização do caos mediante a produção dos dualismos.

Assim, ao mesmo tempo que a dinâmica moderna impõe a constituição do sujeito reflexivo, marcado pela vontade de empenho de domínio, clareza e distinção — de classificar, ordenar e categorizar, na tarefa de dar sentido ao caos primordial — ela produz o não sentido, que pode ser visto também como o real que não se pode simbolizar. E o autor remete ao fracasso reiterado da tarefa moderna, o ambíguo, o

contingente e as ambivalências — fazendo dessa uma época extremamente exposta ao traumático, isto é, os fracassos inevitáveis da razão e da língua (e de outros procedimentos de ordenação) nos encontros com as ambivalências modernas estão nas raízes do traumático — os traumas cumulativos, crônicos e recorrentes — como regime de vida. O trauma como o “momento privilegiado da inversão de papéis, o sujeito é repentinamente apassivado pelo impacto de um objeto cujo dinamismo excede em muito a sua capacidade de enfrentamento e domínio - prático ou simbólico” (FIGUEIREDO, 1999:s/p.).

Em “Modernidade Líquida”, Bauman (2001) propõe que a modernidade é um caminho infundável de oportunidades e realizações a ser continuamente perseguido. Mas, em concomitância, ele discute sobre a mudança da desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. Ou seja, a tarefa apropriada ao coletivo, que, simbolizado na figura da sociedade, sofreria uma fragmentação para o indivíduo. E dessa figura recairá sobre o indivíduo a responsabilidade de escolha do caminho a percorrer e do modelo que seguirá, ao invés de seguir normas preestabelecidas por governos ou líderes impostos.

Lacan (1938/1985) retoma e rediscute esses conceitos e o papel da família na constituição do sujeito moderno e desenvolve a reflexão sobre o que chama de declínio da imago paterna. Ele, retomando as obras de Freud, introduz a expressão "nome do pai", que segundo Leal (2010), influenciado pela leitura de Lévi-Strauss, permitiu-lhe repensar a proposta freudiana do complexo de Édipo a partir de uma função simbólica compreendida como lei, que organiza e estrutura psiquicamente as sociedades humanas (LEAL, 2010:28).

Em atinência às novas relações familiares baseadas no advento da modernidade e da indústria, que muda completamente as relações de trabalho e de consumo, Lacan pondera que o declínio social da imago paterna se mostra condicionado pela migração das populações concentrando-se nas grandes cidades. Tal fato produziria efeitos sobre a estrutura familiar observável no crescimento das exigências matrimoniais, acarretando o que denominou de "protesto da esposa lançado ao marido".

Em seu texto “A família”, Lacan afirma:

Não somos daqueles que se afligem com um pretenso relaxamento do laço familiar. Não será significativo que a família se tenha reduzido ao seu

agrupamento biológico à medida que integrava os mais altos progressos culturais? Mas um grande número de efeitos psicológicos parece-nos relevar dum declínio social da imago paterna. Declínio condicionado pelo retorno sobre o indivíduo de efeitos extremos do progresso social, declínio que se manifesta, sobretudo, nos nossos dias nas coletividades mais atingidas por estes efeitos: concentração econômica, catástrofes políticas. O fato não terá sido formulado pelo chefe dum estado totalitário como argumento contra a educação tradicional? Declínio esse mais intimamente ligado à dialética da família conjugal, pois que se opera pelo crescimento relativo, muito sensível, por exemplo, na vida americana das exigências matrimoniais. (LACAN, 1938/1981:43).

E o autor ainda acrescenta que a família moderna se identifica com uma função paterna que é exercida por um pai discordante e fragilizado (LACAN, 1938/1981:39). Em um discurso em 1969, em Milão, Lacan apresentou uma teoria sobre a mudança do "Discurso do Mestre", para o "Discurso do Capitalista"⁶, em que a dinâmica do poder se torna fragmentada, dispersa, desmembrada, onde o antagonismo da dialética senhor e escravo dá lugar ao poder absoluto do mercado (MAZZEO, 2012:102):

Hoje, homens e mulheres estão à deriva, sem nenhuma âncora, e não existe autoridade, ainda que castradora, que lhes dê um senso de direção. Nessa condição, os indivíduos se confrontam com a tarefa de se reinventar dia após dia em busca de um meio de salvação que devem descobrir por si mesmos.

Se, na forma de organização social pensada por Freud, a imago paterna funcionaria, na sociedade, como referência e indicaria a possibilidade de um laço social ligado às leis, às tradições e a imagens ideais; na forma de organização social pensada por Lacan, a função dessa imago é colocada em questão, e, a respeito, podemos pensá-la, especialmente, a partir da problemática adolescente. Antes, porém, é interessante voltar a Freud e retomar os conceitos de ideal do Eu e Eu ideal, para compreender melhor a problemática da família pós-moderna, discutida por Lacan.

Para que um sujeito possa se constituir, o bebê precisou ocupar o lugar de objeto de desejo do Outro, da mãe, o *Eu ideal*. Essa posição imaginária é de suma

⁶ Como esclarece Pereira et al. (2011:42 [nota]), "o discurso do mestre é, originalmente, um dos quatro discursos introduzidos por Lacan, sob a forma de algoritmo, para explicar o laço social ou as formas como as pessoas se relacionam. Os outros três discursos são o da universidade, o da histórica e o do analista (cf. LACAN, 1969-70). [...] Alguns anos depois, Lacan (1972) formaliza um quinto discurso, derivado do algoritmo do mestre, nomeado discurso do capitalista, que, diferente dos demais, não promove o laço social, mas, antes, coisifica o sujeito ou o nivela à condição de objeto de consumo".

importância para a constituição de sua posição de sujeito, ou ao seu valor subjetivo, passando progressivamente a reconhecer-se em um corpo próprio: “ela se identifica imaginariamente com o objeto de desejo da mãe, assumindo-se como significado fálico do desejo do Outro” (TEIXEIRA, 2008:04). Ou seja, a autoestima, ou o amor a si mesmo se relaciona intimamente com o desejo do Outro e inscreve-se a partir do estado de desamparo infantil. A noção de Eu ideal estaria ligada ao que Freud (1914/1981) discute sobre o narcisismo primário.

Com a entrada de um terceiro na cena, porém, começa aparecer uma distância entre mãe e bebê e inaugura-se, nesse processo, o narcisismo propriamente dito, aquele atravessado pela castração. “A castração, operação simbólica, instaura a falta e tem como agente o pai real, que possibilita outorgar significação ao falo.” (AMBERTÍM, 2013:s/p.). É através da castração que a criança vai abandonando a posição do Eu ideal, para uma nova posição como ideal do Eu. O ideal do Eu encontra seu lugar no conjunto das normativas da lei.

É essa retomada de Freud que Lacan faz no "Seminário 1" (1953-1954/1979), onde situa o Eu ideal na dimensão imaginária, dual, especular e o ideal do Eu em uma dimensão simbólica, mediatizada pela ordem do emblema. Esse processo se consolida com a dissolução do Édipo, com constatação da diferença dos sexos, a masculinidade ou a feminilidade, no terceiro tempo do Édipo. Nesse sentido, o ideal do Eu já é regido pela ordem simbólica, pela lei instalada pela dimensão da falta, pela castração. Nessa fase se instala a falta, que há a possibilidade de circulação do desejo. Em seu texto sobre o "Narcisismo", Freud (1914/1986) assevera que o projetado pelo sujeito diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido em sua infância, quando ele era o seu próprio ideal. Ou seja, o que ele projeta diante de si mesmo, como seu ideal seria a nova forma do seu *ideal do Eu*. Nas palavras de Lacan:

O desenvolvimento do eu consiste num afastamento do narcisismo primário e engendra um vigoroso esforço para ganhá-lo novamente. Esse afastamento faz-se por meio de um deslocamento da libido para um *ideal do eu* imposto pelo exterior, e a satisfação resulta da realização desse ideal (LACAN, 1953-1954/1986:159).

Essa abordagem de Lacan a respeito do ideal do Eu, conforme Freud propõe, encontra-se no plano simbólico, “guia que comanda o sujeito” (LACAN, 1953-

1954/1986:166). Sobre isso, Correa (2010) explana uma reflexão relevante para nossa pesquisa, quando reflete que o ideal do Eu concerne à relação simbólica a possibilidade de definição da posição do sujeito como aquele que vê. Essa relação simbólica, em aproximação com a imagem que o sujeito vê no espelho, poderá se dar tanto como uma imagem nítida, uma noção de Eu mais inteira, como uma imagem bastante fragmentada. E isso vai depender da relação e das trocas da criança, desde pequena, com o Outro, com o par parental. Ou seja, a formação do ideal do Eu parte de uma relação imaginária, especular da criança, que se coloca como objeto de desejo da mãe, para o simbólico, quando o pai intervém para proibir, colocando-se também, no plano simbólico, como o objeto do desejo da mãe. “Este objeto, o falo, é então promovido ao estado de significante por ser correlativo à inscrição do Nome do Pai no campo do Outro” (BUZAN, 2008:131). A formação do ideal do Eu da vivência da castração simbólica e da introjeção da lei proibitiva do incesto, com a intervenção do pai para além do desejo da mãe; que vai operar, no plano simbólico, como o significante do "nome do pai". Essa noção é tratada por Lacan em seu seminário 5 em que discute sobre as formações do inconsciente. Para Lacan, “o lugar do *ideal do Eu* é o lugar da criança desejada, tendo sido reconhecida em seu desejo” (LACAN, 1957-1958/1999:270-271).

Mas é exatamente esse significante (simbólico) do "nome do pai", dessa autoridade, que está em jogo na pós-modernidade e que Lacan refletiu, conforme discutido anteriormente, como estando em declínio. Pereira (2008) chama atenção para a interrogação da tradição do pensamento contemporâneo, em que se percebe o declínio da figura paterna, que representava, nas instituições tradicionais, a autoridade e a lei. O declínio da figura da autoridade, que aparece no social sob a forma de falência de instituições sociais, aumento da violência urbana e da criminalidade; e, no campo da educação, a perplexidade de projetos educacionais ante a diversidade cultural, entre outras problemáticas, é tema muito debatido nos últimos tempos, em grande parte da literatura acadêmica dos campos da filosofia, da sociologia, da antropologia, da história e da psicanálise. E sob a luz da psicanálise, o autor discute o que denomina como um “declínio de um deus-pai ou a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal” (PEREIRA, 2008:22).

A autoridade cada vez mais se torna desgastada e desacreditada. 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. E, nesse contexto, o adolescente terá muitas dificuldades em assumir uma identidade que não está mais pautada e codificada pela autoridade, a tradição ou a religião. Ruffino (2004) discute sobre a condição traumática da adolescência na contemporaneidade, sendo que, para ele, “traumático é aquilo que nos agita sem que possa se inscrever”, produzindo efeitos disruptivos. Isto porque tal experiência se impõe onde somos “desprovidos de recursos próprios, ‘onde o social fura com o simbólico’” (RUFFINO, 2004:06). Para o autor, é nesse lugar onde não possuímos recursos simbólicos que nos deparamos com o Outro, como o social que nos precede e nos constitui: “quando sofremos em razão de uma invasão traumática, sofremos em razão dessa região do Outro sobre a qual não pôde se dar, pelo menos até aquele instante preciso, nenhuma apropriação” (RUFFINO, 2004:09).

A noção de traumático apontado por Figueiredo (1999) e por Ruffino (2004) baseia-se no conceito freudiano que considera o trauma uma experiência que, pontual e contingente, aporta ao sujeito um acontecimento excessivamente intenso para ser manejado ou simbolizado (FREUD, 1917/1981), conceito este que aparece também na obra de Aichhorn (1925), apontado anteriormente. É uma noção que, na contemporaneidade, toma proporções ainda mais complexas que no século passado, porque, na contemporaneidade, o traumático, provoca sofrimento “na medida em que por ele o sujeito se vê convocado a não-se-sabe-o-quê, tendo para isso à mão recurso-nenhum” (RUFFINO, 2004:08). Diferentemente da forma de organização social que serviu de referência para Freud em textos como “O Mal-estar na Civilização”, há, no cenário contemporâneo, outra forma de modernidade que impõe uma ruptura dos laços societários tradicionais e deixa o jovem desamparado diante da experiência pubertária (RUFFINO, 2004).

Ou seja, se nas sociedades pré-modernas, tradicionais, era o pai quem assegurava a continuidade de sua linhagem e era o pivô da passagem dos filhos do estado pré-púbere ao adulto, da vida privada à pública (PEREIRA, 2008), nesta segunda forma de organização societária, o adolescer surge como resposta ao desamparo (RUFFINO, 2004).

Parece que falta hoje esse “auxílio da sociedade”, que Freud menciona ser importante para que o jovem possa se separar de sua família e se projetar no mundo externo. Mas, se de um lado, os recursos sociais deixaram de estar disponíveis aos

jovens, de outro, esses jovens continuam apresentando necessidades inerentes de suas organizações neurofisiológicas e hormonais próprias à puberdade.

Autores como Rassial (1999), Teixeira (2008), Lacadée (2011), Coutinho (2012) e Pereira e Gurski (2014), entre outros psicanalistas que se dedicam ao estudo sobre os problemas relacionados à adolescência no contexto atual, discutem que as sociedades ocidentais pós-modernas, dominadas pelas leis impostas pelo mercado e pelo discurso capitalista (LACAN, 1972/1978), forjam relações interpessoais baseadas no consumismo irrefletido e no individualismo. Sob a égide do "imperativo do gozo" (TEIXEIRA, 2008), há hoje uma brutal inversão em que o dinamismo dos objetos se contrapõe à passividade do sujeito (FIGUEIREDO, 1999).

Nesse discurso, prega-se a satisfação narcísica, o individualismo e a indiferença nas relações afetivas. O Outro da linguagem torna-se apenas um objeto de gozo, ocorrendo um fenômeno de "desresponsabilização" do Outro social pelas suas crianças e adolescentes, sendo crianças e adolescentes os primeiros a serem capturados. O mercado cria para eles seus objetos de consumo e de gozo, que pode tanto ser um brinquedo, uma roupa de marca, um tênis, uma música de *funk*, ou uma dose de craque (TEIXEIRA, 2008; PEREIRA; GURSKI, 2014). E essa relação de consumo também pode levar o jovem a não se sentir responsabilizado por si mesmo, por sua sexualidade, e pelo Outro sexo.

Ou seja, a sociedade em que vivemos, sob estas leis, cria um quadro de violência e desamparo sem oferecer garantias de sobrevivência e também impõe, ao adolescente, uma grande dificuldade na sua busca por ideais e por figuras ideais em seu processo de identificação (ABERASTURY, 1981).

Assim, o contexto cultural contemporâneo de enfraquecimento dos ideais, enquanto referências simbólico-imaginárias para que possam ancorar seu desejo acaba por exacerbar o desamparo e a angústia decorrente da invasão do real da pulsão na adolescência. E esses jovens se encontram desamparados e com dificuldades de se afirmarem como sujeitos desejantes, sendo facilmente envolvidos em situações de risco e de violência, decorrentes, muitas vezes, de uma descarga pulsional no real através do ato.

A adolescência contemporânea acaba se tornando um fenômeno complexo e impreciso, tanto do ponto de vista de seu tempo cronológico de duração como do ponto de vista do processo de subjetivação inerente a essa passagem. Ela pode

simplesmente não se concluir. Ruffino (2004) reflete que a puberdade se põe para o sujeito como uma experiência de atravessamento invasora e enigmática, dadas as condições impostas a ele pelo mundo ocidental contemporâneo. E adolescer seria, então, uma exigência de trabalho psíquico adicional para ele, para que possa significar e ressignificar o enigma da puberdade e minimizar os efeitos da experiência empobrecida de significantes provocada por uma sociedade desautorizada, que lhe dê suporte ante os imperativos da realidade circundante.

Com tudo isso, podemos dizer que as implicações do fenômeno da adolescência como sintoma do mal-estar contemporâneo trazem também um forte impacto na educação. Cenário onde os desafios impostos à escola e aos educadores são ainda maiores, mesmo para uma para adolescência considerada normal.

4.3.2 O problema do analfabetismo funcional entre adolescentes para a psicanálise

Quando discutimos sobre a aquisição da escrita pela a criança e pelo adolescente a partir do enfoque histórico-cultural, foi possível perceber que ele se referia a uma passagem clássica da adolescência e seu respectivo desenvolvimento cognitivo, que será potencializado na escola, pela qualidade das mediações das linguagens e do outro, por experiências ricas em que possam utilizar a língua e o texto de maneira significativa e nos diferentes contextos socioculturais do universo letrado. Assim, a adolescência significaria a fase em que o sujeito cognitivo é capaz de realizar as operações formais e construir os conceitos científicos, sendo mais autônomos na construção de conhecimentos.

No "Seminário XII - Os problemas cruciais da psicanálise", em sua Lição XIX, Lacan (1964-1965/2006) se refere a Vygotsky e suas teorias sobre a aprendizagem e a formação dos conceitos na adolescência. Conforme já discutido no capítulo anterior, é na adolescência que se manifestaria uma nova maneira de se relacionar com o objeto do conhecimento, uma tomada de consciência, desencadeada pelo desenvolvimento das funções mentais superiores. E Lacan (1964-1965/2006) concorda com Vygotsky de que o verdadeiro manejo do conceito só é atingido na puberdade. Por sua vez, Vygotsky (1930/1999) também propôs que o próprio

desenvolvimento da escrita criativa, ou da criação verbal ou literária, é um advento que aparece, sobretudo, no período de amadurecimento sexual do adolescente.

Como vimos, com a ajuda de Lacan, é o Outro que traz o universo do discurso, o lugar da linguagem, lugar onde o ser humano encontra as marcas, os significantes que o tornam um ser falante, que o possibilitam se identificar. Mas, em psicanálise, essa passagem da adolescência clássica não se dá sem conflitos.

Do problema da construção dos conceitos, discutidos por Vygotsky, pela teoria do conhecimento e pelo discurso da ciência, Lacan, no entanto, vai mais adiante e propõe a relação entre os termos — sujeito — saber — sexo. Essas são questões que aparecem fortemente na puberdade. E podem trazer entraves e problemas a essa passagem, mesmo para uma adolescência considerada normal.

Lacan defende a ideia de que a apreensão do conhecimento é estrutural. Porém, diante do sexo, o sujeito se indetermina no saber, o que lhe confere o seu lugar de sujeito do Inconsciente. Se ele era determinado pela experiência do cogito, com a descoberta do Inconsciente, pela natureza radical e fundamentalmente sexual de todo desejo humano, “o sujeito toma sua nova certeza, aquela de tomar sua morada na pura falha do sexo” (LACAN, 1964-1965/2006:349). O autor lembra que a relação entre saber e sexo é um dos pontos cruciais do ensino de Freud, e que o “sexo, em sua essência de diferença radical, permanece intocado e se recusa ao saber” (LACAN, 1964-1965/2006:). “É nisso que a pulsão epistemológica esbarra. O real que se apresenta na puberdade é esse impossível da relação sexual” (LACAN, 1964-1965/2006::349). Lembrando Foucault (1976), Lacadée reflete que “o adolescente torna visível a importância da sexualidade” (LACADÉE, 2011:17).

De maneira geral, em uma passagem clássica da adolescência, o sujeito deve deixar paulatinamente a língua de sua infância, aquela transmitida por seus pais, para encontrar outra língua para se identificar, reconhecer-se e inserir-se no laço social. Há uma necessidade inerente ao adolescente de encontrar um lugar social, de encontrar a sua própria língua, fora da língua de sua infância (TEIXEIRA, 2008; LACADÉE, 2011). Em outras palavras, esse seria o dilema pelo qual passa todo adolescente: encontrar um lugar onde possa se reconhecer e ser reconhecido, como sujeito e possa se representar socialmente. (PEREIRA; GURSKI, 2013).

Além das mudanças físicas que marcam esse momento, são destacadas aquelas psicológicas que levam o adolescente a uma nova maneira de relacionar-se

com as figuras parentais e com o mundo social, bem como a vivência de alguns em relação à perda do corpo, da identidade infantil e da relação com os pais da infância.

Assim, o adolescente, ao mesmo tempo que não pode mais se perceber como criança, também, não encontra palavras para traduzir o que sente em relação a esse novo corpo em transformação. E, sobre tudo isso, o adolescente não pode falar aos pais, seja porque ele sente vergonha, seja porque se encontra em uma espécie de exílio em relação à língua materna (TEIXEIRA, 2008).

Nesse processo, devido aos encontros do adolescente com o Outro sexo, com as transformações da puberdade e com os lutos vivenciados, é comum haver o que Rosenthal e Knobel (1981) denominam “fracasso na simbolização”, que produz um “curto-circuito” do pensamento, no qual o conceito lógico perde lugar à expressão mediante a ação.

Esse fracasso na simbolização se dá em torno de um sofrimento causado de seu corpo ou de seu pensamento, de algo que, segundo Lacan (1973), ele não consegue nomear, “que ao fazer furo no real, reenvia-o a um vazio”, com o qual o adolescente se confronta (LACADÉE, 2011:18). O autor chama esse real inassimilável pela função simbólica de “mancha negra”, cuja parte indizível é justamente onde se sustenta a causa do desejo do sujeito ou o que está em jogo em seu gozo (LACADÉE, 2011:19).

O fracasso na simbolização também está relacionado com o aparecimento nas patologias que podem ocorrer nessa transição, instituindo o que Lacadée denomina “dimensão do ato”, como tentativas de se inscrever, nas crises de identidade que se tornam crises de desejo, “a parte real ligada ao *objeto a*” (LACADÉE, 2011: 19).

Nesse sentido, a tarefa de encontrar sua língua própria lhe remete ao encontro com o seu lugar social, fora do abrigo da família. Lacadée lembra o quanto o “sonhar com outro lugar” aparece então como um dos nomes desse lugar inominável e que alguns jovens conseguem fixar, por algum tempo, na escrita.

Assim, alguns adolescentes que dispõem desse recurso podem lançar mão da escrita em diário, por exemplo (em caderno ou páginas virtuais, como nos *blogs*, muito utilizados atualmente), que lhe servirá, entre outras coisas, para externalizar os objetos internos e de seus vínculos, permitindo certo controle no mundo exterior e facilitando a elaboração das relações objetais perdidas (ABERASTURY; KNOBEL,

1981), assim como certo encobrimento, com palavras, desse real inominável. A poesia, a seguir, escrita por um jovem de 16 anos, pode ilustrar o que seria esse encontro do sujeito com sua língua:

Nessa minha canção sua

Não vivo em um sótão, meu telhado abriga minha carne,
 Meu espírito no céu.
 Vivo em variações, no todo e na parte,
 Na Ave-Maria, no ruar dos anjos de Deus,
 No interior da Terra, que gira o tempo e mudo,
 É de mundo que renasce,
 Rogo (ALEX FONSECA, 2015).

Podemos inferir (ainda que superficialmente), a partir dessa poesia, que o autor consegue colocar, pelo viés do simbólico, sua relação com o Outro (*nessa minha canção sua*), suas dualidades (a carne e o espírito) e sua relação com um mundo novo que lhe abre as portas.

Outros podem ser os exemplos, como é o caso da inserção de crianças e de adolescentes nos movimentos de arte nas periferias, como é o caso do *Rap* e do *Hip-Hop*. Quanto a isso, mais uma vez encontramos um ponto de contato com a teoria do desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicologia histórico-cultural: no seu livro “Imaginação e criação na infância” (1930/1999), Vygotsky afirma que a escrita ou a criação verbal teria seu verdadeiro sentido na adolescência, pois, para ele, para criar algo próprio com a palavra, de maneira nova, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais e interações mediadas pelo Outro e pela linguagem. Ou como nos diria Lacan, pelas mediações pelo Outro da linguagem. Isso implica em se ter experiência de vida, habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes.

Outros adolescentes e jovens, contudo, como veremos adiante, não contam com a escrita (linguagem simbólica) para tal. Isso porque, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar, não conseguiram desenvolvê-la adequadamente, conforme “normalmente” é esperado.

Todas as reflexões apontadas em relação à passagem clássica da adolescência e seu manejo com a linguagem escrita remetem-nos ao nosso problema de pesquisa: analfabetismo funcional entre adolescentes. Teixeira (2008) assevera que enfrentar a infância e chegar à adolescência se torna muito mais difícil quando não se tem o abrigo da língua materna. Será mais difícil, ainda, abandonar o

imediatismo, sem o aporte do Outro, que lhe ensinará gradativamente a usar a palavra no lugar do ato, a sair do real do tempo, experimentar a diferença dos sexos, atribuindo significação a seus discursos, gradualmente saindo da regulação do princípio do prazer que dará lugar ao princípio da realidade e sendo acolhida em sua singularidade.

Eles se encontram assim em uma posição de exílio da língua. Tal posição é muito frequente entre os jovens provenientes de camadas desfavorecidas, em que as instituições sociais falham em seu acolhimento e proteção, conforme já vimos, trazendo sérios impasses e nas quais as condutas de risco e as provocações languageiras (injúrias, ataques verbais, insultos e provocações) são utilizadas pelos adolescentes como demanda de respeito (veremos essa questão na análise das rodas de conversa), utilizando-se da própria língua do Outro que não compreende.

Mas, no caso de nossa investigação, tal posição de exílio pode ser entendida, também, pela dificuldade desses adolescentes (e mesmo recusa) de fazer uso da palavra escrita nas diferentes situações sociais em que se inserem, o que pode intensificar ainda mais sua situação de exílio e de exclusão social. Segundo Teixeira (2008), muitas vezes, por falta de encontrar uma língua (que lhe possibilitaria encontrar seu lugar social), o adolescente encontra a passagem ao ato em forma de toxicomania, automutilação, criminalidade, ou mesmo no suicídio. Para a autora, a imposição das leis do mercado de seus objetos de consumo pode produzir um "curto-circuito" na relação ao Outro da palavra e os adolescentes podem perder o gosto pelas palavras e pela conversação.

Para aprofundar essa questão, passaremos à análise dos discursos escritos e falados a partir da pesquisa de campo com os sujeitos investigados, que veremos nos próximos capítulos.

5 METODOLOGIA

5.1 COMO FORAM ORGANIZADOS OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS

A complexidade de nosso objeto de investigação, conforme os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da psicanálise sobre a linguagem, a cultura e o sujeito (do conhecimento e do desconhecimento), exigiu que pensássemos em diferentes procedimentos metodológicos delimitados na pesquisa qualitativa que possibilitassem aprofundar sobre a problemática da adolescência e sua situação de fracasso escolar na contemporaneidade. Esse é um objeto que tem múltiplas dimensões e, como tal, deve ser considerado a partir de um contexto.

Dessa maneira, em um primeiro momento, como forma de aproximação de nosso objeto, tentando descrever e compreender as dinâmicas de sala de aula e a relação dos alunos do Floração com os professores, colegas e com os próprios saberes escolares, lançamos mão da observação participante com registros em diário de campo, somada à pesquisa documental (dos registros oficiais sobre o programa, disponibilizados na *intranet* da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte).

A observação constituiu-se, para nossa pesquisa, em um elemento fundamental. Na coordenação de turmas do Floração, ao longo de quatro anos, foi possível não apenas pensar, mas também formular o problema de pesquisa — a situação de analfabetismo funcional entre adolescentes — na tentativa de construir algumas hipóteses, bem como coletar, analisar e interpretar os dados, de maneira mais abrangente, visto que à observação somamos outros procedimentos metodológicos baseados na pesquisa-intervenção.

No nosso caso, a observação foi facilitada pela própria atuação na coordenação das turmas, que prevê visitas semanais a algumas turmas em diferentes escolas. Dessa maneira, foi-nos possível inserir e atuar também como pesquisadores, interagindo por longos períodos com os sujeitos de nossa investigação, buscando compreender o seu cotidiano, assim, unindo o objeto ao seu contexto. Segundo Morin (1997), o conhecimento é pertinente quando se é capaz de

dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto *complexus*, integrando o observador à sua observação e o conhecedor ao seu conhecimento.

Ao longo de dois anos (2012 e 2013), fomos registrando em diário de campo nossas observações gerais sobre o cotidiano escolar dos adolescentes nas diferentes turmas. E, em 2014, selecionamos duas, das dez turmas acompanhadas, para nos determos mais em alguns aspectos relacionados à situação de fracasso escolar desses adolescentes, confrontando nossas observações com a posterior análise de seus discursos escritos e, também, com a fala de alguns deles nas rodas de conversação, que foi o foco de nossa pesquisa.

Em um segundo momento, tentando compreender um pouco mais sobre o papel do professor, que se torna o adulto de referência nas turmas do Floração, propusemos uma entrevista semidirigida com a professora de uma das turmas observadas. Isso porque escutar o que os professores tinham a dizer sobre esses adolescentes poderia produzir elementos de análise importantes a respeito das dinâmicas da sala de aula e o que significa, na prática, o Programa Floração para esses professores e adolescentes, bem como para compreendermos, um pouco mais, as implicações do analfabetismo funcional em suas vidas.

Contudo o foco principal de nossa investigação era escutar os próprios adolescentes e o que eles tinham a dizer sobre si e sobre sua condição de exclusão dentro do espaço escolar. Para tanto, propusemos oferecer diferentes espaços de expressão escrita e também falada, o que veremos posteriormente.

Passemos então para caracterização e contextualização de nosso objeto de pesquisa – os sujeitos adolescentes em situação de analfabetismo funcional, inseridos no contexto do Programa Floração – e, em seguida, para as considerações sobre a metodologia de conversação baseada nos pressupostos da psicanálise.

5.2 EM QUE SE CONSTITUI O PROGRAMA FLORAÇÃO, QUEM SÃO OS ADOLESCENTES E COMO SÃO INSERIDOS NAS TURMAS DE ACELERAÇÃO

O Programa Floração é uma parceria constituída, desde o final de 2009, entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a Fundação Roberto Marinho. Esse programa é destinado a adolescentes entre 15 a 18 anos que

cursaram o ensino fundamental, mas não conseguiram concluí-lo devido às defasagens em sua aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita e da matemática. São alunos que se encontram, portanto, fora da faixa etária, havendo a necessidade de se pensar um tipo de atendimento voltado para esse perfil. O Floração atende em média quatro mil alunos por ano.

Para o trabalho com a turma do Programa de Aceleração de Estudos Floração, utiliza-se a Metodologia Telessala da Fundação Roberto Marinho, que foi elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso. Sua metodologia prevê que, na sala de aula, os alunos assistam às teleaulas ao mesmo tempo que têm atividades específicas, desenvolvidas para que concluam o ensino fundamental, assim, envolvendo-os em atividades de grupo e procurando dar mais sentido à aprendizagem dos conteúdos.

Nessa metodologia, o professor atua como mediador entre as teleaulas e os alunos, orientando e estimulando-os na aprendizagem de grupo em todas as disciplinas, independentemente de sua área de formação. Propõe-se utilizar estratégias variadas e meios pedagógicos como as Tecnologias de Comunicação e Informação, em especial, o vídeo. Na Rede Municipal de Belo Horizonte, também, foi criado um ambiente virtual para os professores e um para os estudantes do Floração, com isso, estimulando-se a interação entre os professores e os alunos de diferentes turmas e a troca de experiências e atividades pedagógicas entre os professores.

Entre as estratégias e movimentos, a Metodologia Telessala propõe atividades realizadas em círculo e rodas de conversas sobre os conteúdos transmitidos em vídeo e atividades escritas nos livros-textos do aluno. Há também as atividades escritas em memoriais, que são instrumentos de avaliação, aprendizagem e autoconhecimento, onde os alunos escrevem sobre o seu dia a dia em sala, de maneira informal, relatando os acontecimentos significativos para eles na escola e fora dela.

É também previsto o trabalho dos alunos em equipes: de socialização e integração, coordenação, síntese e avaliação, cada uma com suas funções específicas. Ao longo do ano, os alunos vão se redistribuindo para vivenciar os diferentes papéis nessas equipes.

Esse trabalho de equipes, no entanto, é uma das dificuldades apontadas pelos professores, ele nem sempre acontece na sala de aula. Um dos motivos é que o nível de autonomia dos alunos é relativamente baixo e, normalmente, as turmas são compostas por alunos que já têm um histórico de relacionamento difícil com colegas e professores, além de não demonstrarem interesse nos estudos. Também, há um problema recorrente nas turmas que é a infrequência dos alunos. As equipes, comumente, ficam desfalcadas, porque os alunos se alternam nas faltas às aulas, dificultando a sistematização do processo ensino-aprendizagem e a consolidação das equipes.

Outro fator observado é a própria formação do professor, mais tradicional, o que faz com que muitos se sintam inseguros ao serem convidados a uma metodologia que desconhecem.

Nessa dinâmica, as disciplinas são distribuídas e trabalhadas em três módulos, sendo o primeiro com as disciplinas de Português e Ciências, além de Artes e Educação Física, o segundo, com Geografia e Matemática, e o terceiro, com História e Inglês. A conclusão do ensino fundamental é prevista para o final do ano letivo.

O Programa Floração também vem recebendo muitas críticas por parte dos próprios professores envolvidos e por muitos profissionais e especialistas em educação, das escolas, do meio acadêmico e do sindicato dos professores. Citamos, para começar, o fato de o Programa do Telecurso já ser implementado na Rede Municipal sem se considerar o público-alvo, o perfil dos estudantes matriculados, sua realidade, os problemas de aprendizagem, seus interesses, ou seja, não se aprofundou na primeira questão básica norteadora de uma proposta de ensino: “para quem” esse programa é destinado?

Os conteúdos já vêm prontos, com sequências e cenas, diálogos e tempos definidos, os conteúdos e objetivos traçados previamente, dessa forma, deixando pouco espaço para modificações. Organizadas dessa maneira, as teleaulas preveem uma interação diferente com os textos e imagens, com as cenas a serem “lidas” e que nortearão o ensino dos conteúdos das disciplinas.

No entanto, desde o início, observamos que muitos alunos não se atêm às cenas das aulas passadas em vídeo, já que vários dos contextos e situações mostrados não condizem com sua realidade nem têm relação com assuntos ou

temas de seu interesse. Diversas das cenas já são exibidas pela *internet* e pela TV há mais de uma década, sendo que professores de diferentes disciplinas comentam que alguns conteúdos estão muito defasados em relação ao contexto cultural, político e socioeconômico atual e, também, em relação às próprias informações e conceitos científicos que sofrem transformações e, por isso, precisam ser atualizados.

Outra crítica recorrente é o fato de o Telecurso ter sido pensado para adultos com interesses muito diferentes dos adolescentes atendidos e um maior grau de autonomia e de autogestão do conhecimento, implicados nesse tipo de metodologia de ensino. São adultos típicos da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), trabalhadores que não conseguiram terminar o ensino básico. Ou seja, os conteúdos, a linguagem e as situações cotidianas apresentados nas teleaulas não foram pensados para o público-alvo, os adolescentes do Floração.

Assim, as mediações, por mais que tenham sido pensadas do ponto de vista do trabalho em equipes e com um professor apenas para cada turma, tornam-se dificultadas por uma linguagem e um conteúdo que não consideram previamente o sujeito adolescente.

Outro aspecto polêmico observado é o fato de o Programa Floração prever apenas um professor por turma, mediando os conteúdos das teleaulas de todas as disciplinas. Há, por um lado, muitas críticas, principalmente por parte de professores e pedagogos, que questionam o fato de os professores não terem conhecimento suficiente dos conteúdos nem a didática para o ensino de cada disciplina. Por outro lado, apenas um professor em sala, dependendo de como ele conduz o trabalho com a turma, é um dos aspectos citados por Zimmermann (2007) como positivo.

Segundo a autora, para os adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem e adaptação à organização curricular tradicional, as trocas de professores e de conteúdos podem se constituir como causas de dispersão e desinteresse. Isso porque, para a maioria desses alunos que não desenvolveu a autonomia no ato de estudar, no trabalho que exige o exercício do pensamento e das operações lógicas, é importante ter um acompanhamento mais individualizado, maior direcionamento de seus estudos pelo professor, que acaba ocupando o papel de adulto de referência, ajudando-os a organizar seu processo de aprendizagem. O número de alunos em torno de 20 a 25, no máximo, por turma também pode

contribuir para que ele possa assistir mais de perto aos alunos com maiores dificuldades.

Entre as observações coincidentes, podemos citar também o fato de muitos sujeitos em seu percurso escolar terem apresentado dificuldades para se alfabetizar, mesmo podendo se mostrar socialmente adaptados. Muitos ainda demonstram tantas dificuldades em organizar sua escrita e quanto à compreensão do texto lido. Outros não se adaptaram à rotina imposta pela escola, recusando-se, por exemplo, à repetição de exercícios e determinada ordem imposta na instituição escolar, obrigando a escola a criar projetos pedagógicos alternativos na tentativa de estimulá-los em sua aprendizagem. Alguns alunos que cursam o Floração já passaram por outros projetos de intervenção pedagógica na escola, nos ciclos anteriores. Ou seja, muitos desses alunos sempre necessitaram, por parte dos profissionais da escola, que lhes ofertassem atividades diferenciadas, fora de sala de aula, para que conseguissem conter os níveis acentuados de agitação ou desatenção e de desinteresse pelos estudos.

Outros, ainda, apresentam dificuldades nas relações com o grupo de pertinência e com suas regras de convivência. E muitos deles passaram a revelar precocemente condutas de rejeição e desinteresse pela escola e alguns com acentuado grau de agitação e desatenção, bem como dificuldades sociais de relacionamento. Observamos que, nestes casos, há um número considerável de alunos que já se encontra envolvido no mundo do tráfico e utiliza a escola para circular livremente e vender suas drogas aos colegas.

Temos observado que, quando o professor ou professora estabelece uma relação de respeito e de maior proximidade com os alunos, exercendo sua autoridade de maneira dialogada e consensual, os resultados, principalmente do ponto de vista do clima em sala de aula, melhoram significativamente. Os alunos passam a ter maior interesse nas atividades, a frequentar mais as aulas e interagem mais positivamente, o que acaba gerando resultados melhores também em sua aprendizagem.

Um dos objetivos do Programa é a correção do fluxo de alunos nos ciclos, ou seja, certificar os alunos que estão fora da faixa etária no final do segundo e no terceiro ciclos. No entanto, ano a ano, mais alunos chegam a esses ciclos fora da faixa etária e novamente são candidatos a entrar no Programa Floração, se

desenvolveram habilidades básicas (ou até rudimentares) de leitura e escrita e de matemática, ou da EJA, caso não as tenham desenvolvido durante todo seu percurso escolar até ali.

O fato de o programa ter sido proposto sem considerar previamente quem são os sujeitos adolescentes, quais são suas dificuldades e seus interesses, provoca um visível desinteresse por parte do público-alvo em relação ao que é ensinado e uma postura de desafio em relação aos seus professores e à sua palavra.

É muito comum, por exemplo, observar que quando descobrem as respostas das atividades, ao final dos livros dos alunos, muitos preferem copiá-las. Esse fato é relatado frequentemente pelos professores das turmas que acompanhamos. Parece que o ato de pensar e de raciocinar para chegarem autonomamente a uma resposta é uma tarefa mesmo muito complicada para eles. Isso também pode estar ligado às dificuldades de assimilação de conteúdos mais complexos e que exigem maior elaboração conceitual e simbólica, algo conquistado por meio da linguagem escrita, conforme vimos ao longo desta investigação.

Além do desinteresse e da apatia em relação ao que lhes é ensinado, muitos adolescentes apresentam um comportamento dissocial um pouco mais acentuado e um nível de dificuldade de assimilação dos conteúdos um pouco mais marcado que nos processos considerados normais da adolescência.

A grande maioria dos alunos é do sexo masculino e apresenta históricos de indisciplina e agressões relatados por muitos professores, ao longo do seu percurso escolar. Muitos deles não conseguem permanecer nas turmas e evadem, reaparecendo no ano seguinte e tentando novamente uma vaga no próprio programa ou no Ensino de Jovens e Adultos. A média de evasão é em torno de 20% e até 30% dos alunos. Há casos em que a evasão passa dos 50% dos alunos.

São observados frequentes embates com os professores de maneira geral. Seus interesses e questões também são outros, diferentes daqueles do cotidiano de sala de aula. Tais interesses passam principalmente pela relação com o outro sexo, as curiosidades relacionadas com sua sexualidade, questões sobre namoro e amizade, as questões relativas à própria adolescência, os bate-papos e as músicas ouvidas e compartilhadas pelos fones dos seus celulares. Enfim, questões que normalmente não são tratadas ou aprofundadas pelos educadores ou pela escola

em seu currículo. E também não são aprofundadas durante o ano no Programa Floração, dados os limites impostos por um cronograma bastante apertado.

Ao interrogá-los sobre seus projetos de vida, sobre o que pensam ou o que desejam em sua vida futura, normalmente, desconversam e começam a fazer brincadeiras e gozações, fugindo do assunto. Parecem fugir das implicações dessas dificuldades escolares em suas vidas, não conseguindo unir as experiências em um todo que possa dar algum sentido para eles. Mesmo apresentando determinadas aptidões e essas serem confirmadas muitas vezes por seus professores, eles não demonstram motivação em realizar as atividades em que tais aptidões possam ser desenvolvidas e não tiram proveito dessas a seu favor. Essa questão nos remete a uma fala registrada em uma de nossas reuniões pedagógicas, em que uma professora faz o seguinte comentário: “o aluno do Floração tem objetivo quase zero; ele pensa para hoje, ele não pensa no futuro; ele parece que não tem objetivo de vida; tem uns que parece que não sentem nada em relação à vida” (Professora, 24/04/2014).

Um exemplo disso é observado quando são ofertadas vagas diversas em cursos profissionalizantes e são pouquíssimos os alunos que manifestam interesse em participar.

Em algumas escolas, as turmas do Programa Floração são estigmatizadas, como se fossem alunos estranhos a essas, embora a grande maioria tenha passado anos de seu percurso escolar nessas instituições. Podemos pensar que esses alunos parecem apontar para um mal-estar, uma espécie de sintoma com o qual a instituição não quer se defrontar: “os alunos do Floração é de sua responsabilidade!”. É o que ouvimos constantemente, tanto por parte de alguns gestores e coordenadores das escolas quanto por parte dos demais professores em relação ao professor ou professora que assume essas turmas. Em algumas escolas, os alunos do Floração não são convidados a participar de eventos escolares organizados para os demais alunos, ou não podem participar com os demais nos horários de recreio.

Normalmente, mesmo havendo salas disponíveis no diurno, as turmas são formadas em horário noturno e, em algumas instituições, esse horário é aberto somente para atender às turmas do programa. Eles ficam, dessa forma, isolados na escola e, assim, não "incomodam" os demais alunos do ensino regular.

Já ouvimos, por parte de alguns diretores de escola, que, ao tirar esses alunos do ensino regular e colocá-los em horário noturno, todos em uma só turma, eles estavam "limpando" a escola. Com relação a essa questão, recentemente em uma reunião de pais, em que a direção de uma escola os convocou para que pudessem deliberar sobre mudanças do horário da turma para o noturno, visto que estavam acontecendo muitos problemas disciplinares no diurno, uma mãe reclamou veementemente que, na verdade, a escola não estava dando conta de seus filhos e essa era uma maneira de "expulsá-los", com isso, deixando-os "longe" dos outros professores que não os suportavam.

Mas, a despeito de tudo isso, alguns dos professores que assumiram as turmas do Floração, por motivos variados, avocaram o desafio de tentar ajudar esses "estrangeiros e extraterrestres" a sair de sua condição de exclusão, pelo fracasso escolar, e a retomar de alguma maneira seu percurso.

Apesar de o Programa Floração, por sua organização já descrita anteriormente, estar previamente organizado e prever um cronograma definido para o trabalho com as disciplinas nos três módulos previstos, com o tempo, diversos professores e coordenadores foram percebendo que muitos dos objetivos inicialmente propostos não estavam sendo alcançados. Então, de acordo com seu grau de autonomia e de experiência em sala de aula, alguns professores e coordenadores começaram a aproveitar algumas "brechas" dentro da organização curricular para trabalhar atividades diferenciadas, tentando alcançar os alunos em seus interesses ou intervir em suas dificuldades.

Nos encontros de formação de professores, o que eles mais valorizam são as trocas de experiências e, assim, eles se sentem mais seguros em realizar atividades diferenciadas e subvertendo, de certa maneira, a ordem estabelecida. Muitas das teleaulas consideradas por eles desinteressantes ou desatualizadas foram sendo contextualizadas ou mesmo substituídas e dando lugar a atividades mais relacionadas com o perfil do adolescente.

Foram sendo introduzidas propostas de trabalho com textos, filmes, produções textuais, escrita e reescrita na tentativa de que pudessem favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos até então defasados entre os adolescentes. A proposta de escrita dos alunos nos chamados "memoriais" ofereceu também uma oportunidade de observarmos como estes alunos escrevem e sobre o

que escrevem. Nos memoriais, os alunos têm um pouco mais de liberdade para escrever assuntos sem a preocupação de serem cerceados em sua escrita. São os cadernos onde eles registram suas impressões e sentimentos sobre o cotidiano escolar. Onde podem escrever, em linguagem informal, sobre assuntos que algumas vezes lhes interessam. Nesses cadernos, não há uma preocupação em corrigir os erros ortográficos e gramaticais. Embora não sejam todos os professores que adotem essa prática em sala de aula, consideramos que os memoriais são uma das poucas atividades de escrita oferecidas a esses alunos.

Ao longo de quatro anos, a partir dos resultados sombrios das avaliações institucionais em leitura e em matemática (sempre um número considerável de alunos permanece em nível abaixo do básico ao final do ano letivo), a proposta curricular foi sendo paulatinamente modificada, tentando atender às especificidades dos adolescentes matriculados nessas turmas. Propostas de atividades de intervenção em Língua Portuguesa e em Matemática foram sendo construídas entre os gestores e os coordenadores envolvidos no programa. Mas, ainda assim, em muitos casos, não são percebidos grandes avanços na questão da aprendizagem.

Este é o problema mais sério relatado por muitos professores e coordenadores que acompanham as turmas: o fato de um grande número de alunos chegar ao final do ano recebendo certificado de conclusão do ensino fundamental sem ter qualquer avanço significativo do ponto de vista do desenvolvimento das habilidades discursivas e de cálculos matemáticos para dar prosseguimento ao percurso escolar no ensino médio. Por conseguinte, a situação de analfabetismo funcional prossegue com eles ao longo de suas vidas.

5.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA-INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICANÁLISE

A importância da linguagem e do Outro da cultura na constituição dos sujeitos (do conhecimento e do desconhecimento) foi sendo delineada nos dois campos teóricos tratados em nossa investigação. Vimos que, ao longo da história, linguagem e cultura sofreram transformações que se refletem necessariamente na formação humana, sendo importante que o pesquisador, em ambos os campos teóricos,

considere os sujeitos inseridos em um contexto histórico-cultural sempre em movimento.

No entanto Freud e os estudiosos da psicanálise citados nesta pesquisa nos fazem pensar na participação da educação e da cultura de uma maneira mais significativa no trabalho psíquico da adolescência. E é a psicanálise que nos alerta sobre a importância de ofertar a palavra aos adolescentes, considerando a "subjetividade de nossa época", como sugere Lacan (1966/1998), em que o Outro da linguagem lhes falta (às crianças e aos adolescentes) ou não lhes oferece referenciais suficientes que lhes auxiliem nessa difícil passagem da adolescência.

Dada a complexidade do nosso objeto de estudo e tentando alcançar os objetivos propostos, a saber, as implicações do analfabetismo funcional entre os adolescentes sujeitos da nossa pesquisa, lançamos mão de diferentes abordagens e recursos metodológicos baseados na pesquisa qualitativa em educação. Ludke e André (1986) apontam algumas características básicas que podem fundamentar nossa proposta, entre elas, o caráter mais descritivo dos dados coletados; a preocupação com o processo em curso e não com o produto; e o foco nos sentidos que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas.

Nessa pesquisa, pudemos identificar alguns de nossos procedimentos de coleta de acordo com as características do tipo pesquisa-ação. Algumas dessas características também são comuns ao tipo de pesquisa etnográfica. E isso porque, segundo esses autores, no campo educacional, tais abordagens implicam na redescoberta do problema no campo, a atuação mais intensa do pesquisador e a duração maior do trabalho no campo, que, no nosso caso, atravessou todo o ano escolar em 2014, sendo que algumas observações começaram a ser registradas ao longo dos dois últimos anos, quando se deu a pesquisa. Outra característica desse tipo de abordagem em pesquisa qualitativa, no campo da educação, é a diversidade dos métodos de coleta. Em nossa pesquisa, utilizamos a observação direta e participativa, as entrevistas não dirigidas com os professores, a pesquisa documental, com análise da proposta pedagógica do Programa Floração e a análise dos cadernos de memorial produzidos pelos alunos, nesse caso, os textos sobre o tema adolescência e algumas rodas de conversas com grupos de adolescentes.

Assim, a diversidade dos métodos de coleta gerou, também, uma grande quantidade de dados primários a ser analisada e tivemos de optar por aprofundarmo-nos em algumas categorias desse sistema de significados psicossociais e culturais – que é a relação dos sujeitos adolescentes com a escola, com a linguagem escrita e com os saberes escolares.

Inseridos no espaço escolar e no cotidiano das turmas de aceleração de estudos em uma das gerências regionais de educação, foi possível colher e registrar, em diário de campo, dados importantes a partir da observação participativa em sala de aula, com visitas semanais nas turmas com as quais atuamos na coordenação regional.

Além disso, fizemos entrevistas semidirigidas com duas professoras que atuam nas turmas do Floração em diferentes escolas. Uma das entrevistas foi com uma professora especialista em alfabetização, que trabalha no Centro de Alfabetização e Letramento da Faculdade de Educação da UFMG, para nos auxiliar na análise dos textos escritos pelos alunos. A segunda entrevista foi realizada com a professora de uma das turmas na qual trabalhamos com as rodas de conversa, assim, propiciando-nos compreender a dinâmica de funcionamento dessa turma que trazia problemas mais acentuados de desinteresse, apatia e altos níveis de indisciplina e agressividade.

Baseados na oferta da palavra, que norteou nossa proposta de produção de textos, propusemos aos estudantes que escrevessem sobre a temática da adolescência, o que aconteceu em todas as oito turmas que acompanhamos ao longo de 2014. A análise dos discursos escritos nos pareceu um interessante instrumento metodológico para esta pesquisa porque a maneira como eles escrevem, não só do ponto de vista do aspecto formal da escrita, mas também de seu conteúdo, possibilitou uma série de questionamentos sobre seus dilemas e quanto aos impactos da situação de fracasso escolar em suas vidas. Na análise dos textos, levamos em consideração tanto o sujeito do conhecimento, proposto pelo enfoque histórico-cultural, como o sujeito de desejo, ou do desconhecimento proposto pela psicanálise.

A oferta da palavra, todavia, não se deu apenas no convite à escrita de textos sobre a adolescência, mas, também, no convite a falarem sobre si. Ao delimitar o campo, tornou-se necessário situar a especificidade do aporte da psicanálise

aplicada no contexto fora da clínica, porém com orientação clínica, como propomos trabalhar com os grupos de adolescentes dentro da instituição escolar, utilizando a metodologia da pesquisa-intervenção. Esse modelo tem como referenciais as metodologias participativas e as pesquisa-ação, desenvolvidas no campo das ciências sociais.

Os estudos de pesquisa-intervenção têm crescido muito no campo da infância e da juventude e revelam-se como um modo diferente de investigação já que propõem pesquisas com crianças e jovens e não sobre eles. Essa metodologia tem se mostrado relevante em pesquisas com grupos politicamente minoritários e “está afinada com uma construção sociocultural do que é investigado” (CASTRO; BESSET, 2008:12).

Dentro da proposta metodológica de pesquisa-intervenção, propomos como procedimento o “grupo de reflexão”, desenvolvido pelo NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência, do I.P./UFRJ (BESSET et al., 2002). Aqui, acrescido pela abordagem clínica sustentada pela psicanálise, propõe-se que, ao mesmo tempo que se investigue, também se viabilize “a construção de um espaço de fala e intercâmbio entre jovens sobre as questões que lhes afligem” (BESSET; COUTINHO; COHEN, 2008:95). Neste espaço se privilegia o ponto de vista dos próprios adolescentes sobre sua situação no espaço público, inclusive, permitindo-lhes falar de sua experiência de exclusão no espaço escolar (COUTINHO, 2011). O trabalho envolve também um questionamento sobre as repercussões dessa experiência de exclusão (neste caso, a situação de analfabetismo funcional) que, muitas vezes, é reproduzida por eles próprios na maneira com que se apresentam e posicionam-se no social.

Assim, a criação de espaços de fala em grupos de conversação ou de reflexão pôde proporcionar aos adolescentes pesquisados a oportunidade de construir novos sentidos às suas experiências privadas e individuais a partir da interlocução entre eles, desse modo, estimulando os processos subjetivos que devem acompanhar e viabilizar a educação e a construção do sentimento de cidadania (CASTRO, 2008; COUTINHO, 2011).

Em consonância com Coutinho et al. (2012) e Zimmermann (2007), temos como pressuposto que o encontro do adolescente com a escola toma parte no trabalho subjetivo em curso na adolescência. A “escola enquanto meio de

transmissão da cultura e de inserção na linguagem contribui para fornecer o material necessário para dar forma à fantasia, participando das novas amarrações que selam os destinos pulsionais na adolescência” (COUTINHO et al., 2012:25). Mesmo estando em um grupo e em um contexto social específico, sendo reconhecido em sua singularidade, o adolescente pode tomar a palavra para si e criar um sentido para a sua vida e dos demais.

Na UFRJ, esse espaço de fala é proposto pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), no qual se delimitam pesquisas em contexto do que denominam uma “clínica em extensão” através de *Grupos de Reflexão* (BESSET; COUTINHO; COHEN, 2008: 95).

Na UFMG, este “espaço de fala” é proposto, entre outros, pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse) da Faculdade de Educação como método de pesquisa, denominado *Conversação* (SANTIAGO, 2008: 115). Entre seus objetivos está o de promover estudos e investigações psicanalíticas em temas concernentes à inserção de crianças e jovens na educação (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006). Essa metodologia se baseia na proposta criada pelo psicanalista francês Phillippe Lacadée (2011).

Podemos extrair dos estudos do Nipse alguns apontamentos sobre a aplicação da psicanálise à educação, a partir desses dispositivos que abrem o espaço para a fala como metodologia de pesquisa (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006):

- A oferta da palavra.
- Abertura de possibilidades para interrogar os discursos já prontos, ou seja, questionar as máximas impostas pela cultura em vez de concordar com a nomeação dada pelo Outro.
- Organização dos grupos sem uma determinação prévia que diga onde se deseja chegar com tal procedimento, sendo mais importante analisar o que é expresso pelos discursos dos participantes. A palavra dos participantes é tomada como material de análise.
- O número de reuniões é predeterminado. Preveem-se, comumente, quatro a cinco encontros, por livre escolha dos participantes, e em média oito a dez participantes por grupo.

Assim, o trabalho em "grupos de reflexão", "rodas de conversa" ou "conversação" com os adolescentes, baseado no método clínico e proposto no tipo de pesquisa-intervenção com os referenciais teóricos da psicanálise, favoreceu a investigação e a intervenção em uma situação de sociabilidade entre os adolescentes, atravessados pelos significantes escolares, o que foi de grande relevância para esta pesquisa.

Na bibliografia pesquisada, encontramos a pesquisa de Coutinho et al. (2012), que realizou um estudo em uma turma no Rio de Janeiro, muito semelhante às turmas de Aceleração de Estudos Floração. Aliás, trata-se da mesma proposta, feita em parceria com o Governo do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho. O nome do projeto naquela cidade é denominado "Autonomia" e é inspirado em um samba de Cartola, de mesmo título, e reforçado pelos ideais de Paulo Freire (1996), no livro "Pedagogia da Autonomia". O objetivo do projeto, segundo Coutinho et al. (2012:344), é também o mesmo: "trata-se de um programa de educação baseado nos telecursos que têm por objetivo escolarizar alunos do ensino fundamental e ensino médio que estão em distorção idade-série". O público-alvo é semelhante: adolescentes entre 14 e 18 anos. Essa pesquisa, publicada na Revista Fractal, em 2012, foi de fundamental para organizarmos nossos próprios procedimentos metodológicos, guiados pela pesquisa-intervenção, nas rodas de conversa nas escolas.

Nos próximos capítulos, trataremos, então, da análise dos discursos escritos e falados dos adolescentes do Floração. Em cada um deles, inserimos os dados da observação participativa e das entrevistas com as duas professoras.

6 ANÁLISE DO DISCURSO ESCRITO DE ADOLESCENTES

Convidar os alunos do Floração a escrever sobre um assunto qualquer é sempre um desafio. Escrever um texto é, normalmente, uma das atividades escolares que eles mais rejeitam. Talvez, porque isso revele a eles próprios e aos outros suas dificuldades em organizar um texto escrito e de serem autores do que escrevem. Frequentemente, os professores relatam as dificuldades de fazer seus alunos escreverem sobre um assunto qualquer, e estes, comumente, escrevem com desatenção, não leem nem revisam o que escrevem e, quando propostas tais atividade, não manifestam interesse em revisar ou reescrever o texto entregue com os apontamentos feitos pelo professor.

A autoria envolve a capacidade de produzir um texto com autonomia. E, como temos observado e refletido ao longo desta investigação, os adolescentes matriculados no Floração apresentam muitas dificuldades em construir conhecimentos e direcionar seus estudos com autonomia. Necessitam sempre do professor os acompanhando mais de perto, ajudando-os a realizar as atividades propostas, auxiliando-os a organizar a sua escrita.

Em nossa investigação de mestrado, discutimos como o uso de diferentes textos em suas diversas linguagens (musical, plástica, escrita, matemática, teatral, imagéticas) contribui para o desenvolvimento do letramento (competência comunicativa). Nesta abordagem, como discutido no capítulo 3, o texto tem um significado mais amplo e oferece a unidade de sentido básico para o processamento da leitura e de sua compreensão.

Cassany (2006:17) define “texto” como “manifestação contextualizada da atividade linguística humana em unidades identificáveis e estruturadas, dotada de intenção, gênero, polifonia, variação, perspectiva crítica, que expressa as habilidades para produzir textos”. Para ele, a habilidade de construir um texto é a mais complexa porque exige o uso instrumental de todas as habilidades envolvidas no processo de produção e a única que permite que um coletivo coopere em sua construção, em diversos graus de participação (CASSANY, 2006).

As autoras do campo da linguagem, Costa Val e Vieira (2005:7), discutem a produção de textos como um processo de desenvolvimento da “competência discursiva”, como “a capacidade de produzir e interpretar textos com adequação,

levando em conta os elementos pertinentes da situação de interação linguística”. Tanto o texto oral como o escrito são pensados como mediadores de uma interlocução, no caso da escola, entre o professor e os alunos, pois, como vimos, a linguagem é uma forma de interação social, sendo uma atividade discursiva.

Por ser uma habilidade tão complexa, como se verificou em Vygotsky (1930/1999; 2001), o processo de aprendizagem da escrita deveria ser construído ao longo de todo o percurso escolar, de maneira sistematizada e progressiva. A organização desse processo precisaria ser deliberadamente proposta por educadores preparados, do ponto de vista teórico e metodológico, para atuarem como mediadores da aprendizagem e ajudar os alunos a sistematizarem e automatizarem os conhecimentos linguísticos.

Ensinar a língua é a principal arte do professor, Vygotsky (1930/1999) afirma, comentando as ideias de Tolstoi. E uma das características dessa arte é saber que para escrever textos é necessário dar um bom motivo ao aluno. É preciso saber mostrar a ele “a arte, a beleza da expressão da vida na palavra e o fascínio dessa arte” (VYGOTSKY, 1930/1999:40).

Com base em tal perspectiva, fomos investigar que “bom motivo” daríamos aos alunos para que sentissem vontade de escrever. Queríamos algum assunto que os motivasse a escrever espontaneamente e, com isso, pudessem colocar-se como sujeitos dessa sua escrita.

Aproveitamos, então, a proposta de produção textual dos cadernos de memorial do aluno porque nos pareceu um dos poucos espaços onde eles podem escrever mais livremente sobre assuntos variados, sem uma preocupação com o que vai ser corrigido ou delimitado pelo professor e em linguagem informal. Os cadernos de memorial só são lidos se permitido pelos alunos e não há uma intenção de intervir em sua escrita e de apontar os erros ortográficos ou gramaticais.

Dessa maneira, pensamos que a análise da escrita espontânea, feita nos cadernos de memorial do aluno, poderia nos trazer pistas sobre o que os alunos construíram ou não construíram de conhecimento acerca da linguagem escrita em seus aspectos formais, linguísticos e gramaticais e também como esses alunos se inserem enquanto sujeitos em seu processo de escrita.

Em nossa investigação teórica, pudemos perceber como a experiência adolescente se tornou cada vez mais difícil nos dias atuais. Tema interessante para

tratar com os alunos, pois eles vivenciam a adolescência, visto que é em si uma experiência de exílio e de intensos conflitos no mundo atual, como abordado, e, além disso, vivenciam uma experiência de fracasso escolar e de exílio da língua.

O tema “adolescência” seria então o elemento disparador da produção textual dos alunos. A abordagem do tema se deu a partir da leitura de um poema de Elias José (2003) – ver Apêndice A –, que tem como título “Só Vontade”, onde o autor se coloca como um adolescente em conflitos, que tem vontade de abraçar mãe e pai e desculpar-se por seus constantes azedumes e seu modo de emburrar-se, mas que, ao final, não tem coragem de fazê-lo e continua “seco e chato”, contendo sua ternura.

Aqui, recorreremos a mais uma contribuição de Vygotsky (1930/1999): a importância de se trabalhar com diferentes textos que despertem reações emocionais, como a curiosidade e o interesse. O trabalho com os diferentes textos e linguagens (as interações semióticas com as linguagens) que despertem o interesse dos alunos pode contribuir para uma interação mais efetiva e significativa com o objeto do conhecimento.

Ao tratar dos sentimentos confusos e contraditórios dos adolescentes, o poema permitiu trabalhar um tema de visível interesse dos alunos. A partir de sua leitura, propusemos então que eles escrevessem sobre o que é ser adolescente e se já tinham passado por momentos parecidos com o do garoto do poema. A escolha desse poema para propor a escrita se deu exatamente por ele permitir que os alunos falassem de si, tendo como referência os conflitos vivenciados pelo personagem adolescente, colocados pelo autor de maneira poética.

A proposta foi levada aos oito professores que acompanhamos, em seis escolas com turmas do Floração, em fevereiro de 2014. Todos os professores se comprometeram e realizaram a leitura do poema, a apreciação e a produção de textos com os alunos.

Foram entregues, dias depois, 126 produções escritas, sendo 38 delas feitas por meninas e 88 por meninos, o que corresponde a aproximadamente 80% dos alunos matriculados nas oito turmas. Dificilmente se consegue alcançar a totalidade de alunos matriculados, visto que há sempre problemas de frequência e de abandono nessas turmas.

Outra observação relevante é o número de alunas. Desde que o Programa Floração começou, em 2010, esse foi sempre bem menor que o número de alunos matriculados. No caso dessas oito turmas, tal número corresponde a 30% de meninas e 70% de meninos. Tais dados são muito semelhantes àqueles de pesquisas sobre adolescentes em conflito com a lei. De acordo com pesquisa realizada por Craidy e Gonçalves (2005), os adolescentes que passam por programas de medidas socioeducativas são predominantemente do sexo masculino, com idades entre 16 e 17 anos, de classe socioeconômica baixa, com um número também predominante de negros e pardos.

6.1 ANÁLISE DOS TEXTOS A PARTIR DOS NÍVEIS DE ESCRITA

Como critérios para análise dos textos, separamos, então, a partir dos níveis de escrita, três grupos de textos. Do ponto de vista da tecnologia da escrita, identificamos 29 textos que apresentam um nível de escrita típico de um processo inicial de alfabetização, o que podemos denominar como uma escrita bastante rudimentar. Há textos que apresentam muitas trocas de letras, ainda sem consolidar as regularidades e muito menos as irregularidades ortográficas. Nesses textos, percebemos nitidamente a dificuldade dos alunos de expressarem suas ideias através da escrita. Parece-nos que o desenvolvimento dessa ficou estagnado no ciclo inicial do ensino básico, não apresentando avanços.

No segundo grupo, separamos 77 produções que apresentam um nível que poderíamos considerar intermediário, um pouco melhor elaborado de escrita, do ponto de vista da expressão das ideias e de sua estruturação, mas ainda com muitos problemas ortográficos, gramaticais e de organização do texto (falta de pontuação, coesão e coerência, com predominância de características de um texto oral, mais próximo à fala). São textos típicos de alunos que, conquanto tenham consolidado a base alfabética, foram alfabetizados elementarmente, não desenvolveram os conhecimentos linguísticos, não dominam o sistema ortográfico, muitos ainda apresentam erros básicos de ortografia, não dominando suas regularidades e, menos ainda, suas irregularidades. A maioria desses alunos não consegue ainda organizar o texto em suas partes básicas, o que dificulta a compreensão do leitor. Além disso, o traçado das letras é bastante irregular e de

difícil leitura. Há textos escritos, saltando linhas, algo que é muito comum no treinamento da escrita no primeiro ciclo. Outros ainda apresentam uma escrita manuscrita típica das séries iniciais, não dominando a escrita cursiva. Grande número de textos apresenta muitos rabiscos e rasuras, em uma apresentação típica de esboço ou rascunho, sem uma preocupação estética ou de exibir sua produção de uma forma melhor acabada (uma versão final de texto).

Dos 126 textos analisados, identificamos apenas 20 (média de 16% do total de textos analisados) que apresentaram um melhor nível de elaboração textual, ou seja, nos quais observamos que as habilidades de escrita estão mais próximas ao que se espera de sua idade e nível de escolaridade, ainda que não tenham desenvolvido plenamente as habilidades discursivas para um texto escrito. Os textos desse grupo revelam um nível razoável de escrita, com ocorrência menor de erros ortográficos, melhor organização das ideias, estruturação (ao menos tentativas) de parágrafos, pontuação, traçado da letra mais legível e expressam ideias e conceitos mais elaborados, com maior nível de argumentação sobre o tema. É interessante notar, nesse grupo, que a maioria dos textos foi escrita por meninas. São 13 textos de meninas e sete de meninos. E vale ressaltar, ainda, que um desses textos, o que consideramos um dos mais bem-elaborados do ponto de vista das ideias expressas e da organização do texto, é de um aluno cujo percurso escolar não se deu nesta escola. Ele veio de outra cidade e estudou em uma escola da rede privada. A professora atual da turma fez essa observação em uma conversa sobre os resultados das avaliações diagnósticas e desta atividade de produção de texto. Ela comentou o quão diferente é a escrita desse aluno se comparada com a dos demais textos de sua turma, todos eles escritos por alunos provenientes da própria escola ou de outra escola municipal próxima.

Para análise dos aspectos formais da escrita e da estrutura textual, tivemos a contribuição da professora Rosemeire Reis, Mestre na área de alfabetização e letramento e alfabetizadora há muitos anos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, além de trabalhar em uma equipe de formadoras no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – da FAE/UFMG. Neste ano, esta professora está trabalhando com uma turma do Floração e vem manifestando sua preocupação com os baixos níveis de letramento de seus alunos.

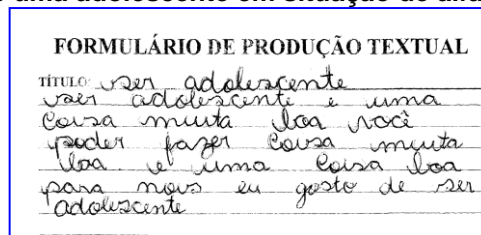
Em uma entrevista gravada com sua autorização (em 05/06/14), apresentamos as produções dos alunos separadas nos três grupos descritos com a proposta de discussão e reflexão sobre os problemas identificados do ponto de vista da escrita e organização textual.

Submetemos a proposta de produção de texto à professora Rosemeire, para que avaliasse se as condições de produção oferecidas aos alunos foram adequadas e pertinentes. Segundo sua apreciação, nossa proposta foi bem-elaborada, “muito interessante, primeiro, porque o poema toca; e o comando do texto, seu enunciado também está bem construído”, o que faz com o aluno se sinta convidado a escrever, a falar sobre o assunto.

Ao passarmos para a análise das produções dos alunos, iniciamos com 29 textos de um grupo que apresenta nível de escrita mais rudimentar, ou seja, com problemas considerados mais graves do ponto de vista das habilidades de escrita e dos conhecimentos linguísticos (o que corresponde a 23% do total de textos analisados). Vale ressaltar que um deles foi entregue em branco. Posteriormente, ao conversar com a professora do aluno sobre tal fato, a mesma nos informou que o aluno em questão abandonou a escola, dias depois da aplicação desta atividade e de algumas avaliações diagnósticas de leitura, escrita e matemática. A grande maioria desses textos foi produzida por meninos. Foram identificados apenas quatro textos produzidos por meninas no nível mais rudimentar de escrita.

Discutindo sobre esses textos, a professora comentou, em termos gerais, que há duas situações que fazem com que o aluno não escreva: em um primeiro caso, ele não se apropriou do sistema. “Então ele se depara com determinadas palavras que quer colocar, determinados enunciados, e ele não dá conta de processar porque não domina o sistema” (Prof^a. Rosemeire Reis).

Figura 3 - Texto de uma adolescente em situação de alfabetismo rudimentar



Fonte: Dados da Pesquisa

No texto apresentado na figura 3, de uma menina, detectamos que ela escreve corretamente as palavras, todas elas simples, ou seja, domina as regularidades ortográficas. Mas parou de escrever na quarta linha. Na verdade, ela não conseguiu construir um texto propriamente dito, como uma unidade de sentido. As quatro linhas são frases repetitivas, ou até mesmo algumas palavras repetidas, como é o caso de “coisa muita boa”. Três das quatro frases que a aluna escreve são compostas por essas palavras. O mesmo se dá no texto transcrito⁷ a seguir:

Sentimentos confusos

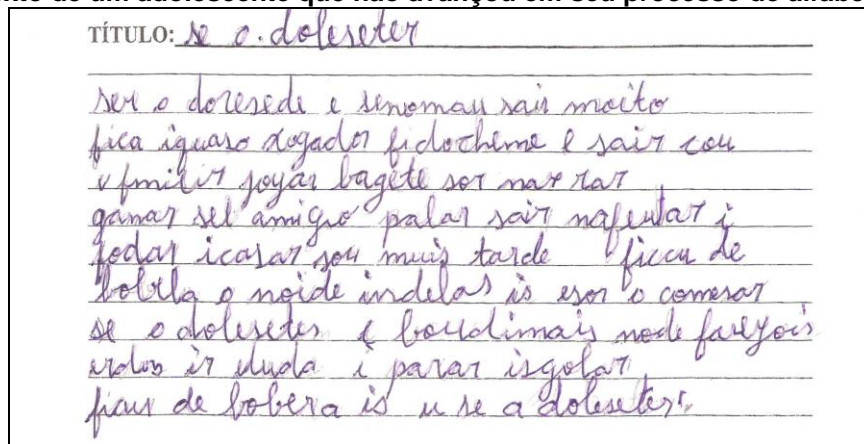
Devemos ter paciencia com os pais e não ficarmos confusos não ternos muitas emosoes ternos paciencia lenos poucas paciencia aos pais respeita eles hoje e sempre pra mim ser adolescente e bom mais ternos poucas paciencia pasanos por fazer deficio e taus mas e bom pranos aprendernos.

Analisando esses textos com a professora, algumas questões sobre o processo de aprendizagem da escrita podem ser colocadas. Para ela, o que falta nessa produção é ter conhecimento do que seja “texto”, de saber o que seja um produto escrito: “Isso é algo que a escola deveria ter trabalhado para que os alunos estivessem preenchidos de recursos simbólicos, de capacidades discursivas” (Profa. Rosemeire Reis). Segundo a professora, faltou, por exemplo, oferecer a leitura literária da idade, que apresentasse conflitos, assim como faltou trabalhar com eles o reconhecimento de situações de interações de mundo, as condições do indivíduo, as experiências de vida, tudo isso do ponto de vista do escrito: “porque a gente sabe que a história de vida deles é uma história que eles não querem nem expor; mas se eles tivessem referências de textos onde pudessem dialogar com os conflitos deles, eles poderiam colocar nestes textos”. O trabalho proposto, segundo ela, seria um exemplo de como oferecer um motivo para a sua escrita: disponibilizando mais informações sobre o assunto, os alunos conseguem escrever com mais segurança. E mesmo com todas as suas dificuldades de produzir um texto, a maioria manifestou vontade de escrever e colocou-se como sujeito em seu próprio texto.

Já no texto apresentado a seguir, observamos que o aluno, não tendo se apropriado da escrita alfabética, construiu uma maneira própria de escrever e tentou, assim, expressar seus conceitos sobre a adolescência e ser adolescente.

⁷ Os textos dos alunos foram transcritos da mesma maneira como eles escreveram.

Figura 4 - Texto de um adolescente que não avançou em seu processo de alfabetização inicial



Fonte: Dados da Pesquisa

Tentando decodificar o texto, extraímos o seguinte:

Ser adolescente é ser normal, sair muito ficar, em casa jogando videogame e sair com a família, jogar basquete, sair namorar (?) chamar seu amigo para sair nas festas e voltar em casa só mais tarde e ficar de bobeira a noite inteira e só. (?) ser adolescente é bom demais(?) ir (?) para a escola estudar (?) ficar de bobeira isso é ser adolescente.

Como podemos observar, mesmo sem dominar o sistema de escrita, esse aluno conseguiu expressar algumas ideias sobre o tema. Do ponto de vista do conteúdo, seu texto está mais bem-elaborado que o primeiro (da Figura 1). Ele já apresenta uma unidade de sentido. Comparando as ideias expressadas por esse aluno com as de outros que apresentam um nível um pouco mais elaborado de escrita, observamos que não há diferenças significativas entre eles, quando consideramos os conceitos espontâneos ou as ideias manifestadas sobre o que pensam da adolescência e de ser um adolescente. Com a contribuição da professora Rosemeire Reis, pudemos individuar que o aluno, ainda que não escreva dentro do sistema alfabético, arriscou-se mais, escreveu mais que a aluna do primeiro texto (da Figura 3): “esse texto aqui tem mais qualidade que o primeiro, que não tem erros”.

Apresentamos, a seguir, um texto do grupo de 77 alunos com nível de escrita um pouco mais elaborado do que desses dois iniciais.

Figura 5 - Texto de um adolescente em processo intermediário de alfabetização

FORMULÁRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

TÍTULO: VIDA DE ADOLESCENTE

VIDA DE ADOLESCENTE É MUITAS COISAS
QUE ACONTECE DIFERENÇAS COM OS PAIS E O MEDO
DE ASSUMIR O ERRO E PEDIR DESCULPAS
MAIS QUEM NÃO ESCUTA OS PAIS A VIDA
ENSINA COMO ME ENSINA MAIS AS VEZES
É BOM APRENDER COM A VIDA POR QUE
VOCE APRENDE A OUVIR MAIS OS PAIS
AGORA EU AGRADEÇO A DEUS PELA PESSOA
QUE EU SOU COM A MINHA FAMILHA
E COM OS MEUS AMIGOS EU SO QUERO
CURTIR E SER FELIZ NA ADOLESCENCIA
NOS SO QUEREMOS PEGA MULHER E CURTIR
E TAM BEM QUEREMOS TRABALHA PRA COMPRA
ROPA E AJUDA A FAMILHA

Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos notar que o texto da figura 5 revela uma escrita muito típica das séries iniciais de escolarização. No ciclo de alfabetização, que corresponde à idade de 6 a 8 anos, a letra manuscrita (em “caixa alta”) é frequentemente utilizada pelas professoras alfabetizadoras. Na medida em que a criança desenvolve maior autonomia e constrói a escrita alfabética, normalmente, introduz-se a escrita com letra cursiva, o que deverá (teoricamente, se bem sistematizado pelas professoras) ser consolidado pelas crianças até o final do primeiro ciclo (aos 8 anos de idade). O que detectamos, então, foi que esse aluno, embora tenha compreendido a base alfabética do sistema de escrita, permanece, até os 16 anos, no final do terceiro ciclo, com o mesmo nível de escrita esperado para o primeiro ciclo de alfabetização.

A mesma questão é observada no quarto exemplo, a seguir, e nos demais textos do grupo de 77 alunos que apresentam um nível intermediário de escrita (o que corresponde a 61% do total dos textos analisados):

Figura 6 - Texto de adolescente em nível básico de alfabetização

A ser catolico e Zuan dos Zucade
 e Gaus, namorar ter Espinhas. E a fase
 da obediencia com os pais e poder
 falar de varios assuntos com os amigos que
 os pais não sabem, e a época
 da puberdade. E voce, ser feliz odiado por
 muitos e por muitos, E voce quer
 ostentar comprar, e tens da moda, a roupa
 da moda.
 E quer ir pra muitas lugares
 sozinho e poder si divertir e pode
 falar eu posso eu quero eu consigo.
 E para ser adolescente e bom por que
 voce não precisa ter preocupações com
 contas pra pagar e não juros pra
 si si preocupar. Ai vamos viver um dia
 de cada vez por que ser adolescente e
 bom si mais vai so.

Fonte: Dados da Pesquisa

No grupo de textos como o exemplo da figura 6, não encontramos problemas de base alfabética, mas encontramos problemas de nível ortográfico, de conhecimentos linguísticos, de organização e estrutura do texto. No mesmo texto, o aluno não conseguiu definir um tipo de letra e alternou entre a cursiva e a manuscrita. Ele também não sabe utilizar os recursos da pontuação. Os pontos finais, vírgulas e parágrafos foram aplicados aleatoriamente pelo aluno. Em algum momento de seu processo, ele percebeu que esses recursos diferenciam a linguagem escrita da falada, porém não sabe como utilizá-los em seu texto. Discutindo essa questão com a professora entrevistada, analisamos que a linguagem escrita da grande maioria dos textos está muito próxima à linguagem falada. Segundo a professora Rosemeire Reis, não foi trabalhado com esses alunos a distância entre fala e escrita. Não foram apresentados a eles diferentes tipos de textos escritos que tratassem desses assuntos, para que, assim, pudessem compreender “que quando se escreve, é de outra maneira do que quando se fala” (Profa. Rosemeire Reis).

Para a professora, se não temos, entre a maioria dos textos analisados, problemas graves de base alfabética, temos aqui sérios problemas no que diz

respeito à consolidação do sistema de escrita. Há problemas sérios do ponto de vista do conhecimento linguístico, ou seja, das regularidades e irregularidades da ortografia, que já deveriam ser dominadas, bem como há problemas graves do ponto de vista da própria estrutura e organização do texto escrito: “eles estão no plano da fala. Não lhes foi oferecido modelos, informações que diferenciam a fala da escrita” (Profa. Rosemeire Reis). A fala e a escrita são duas modalidades de língua, mas raramente os professores que trabalham com a alfabetização e, mesmo os professores do ciclo intermediário, compreendem a necessidade de se trabalhar com os alunos essa diferença. O problema da formação inicial e continuada do professor para o trabalho com a língua é uma questão já abordada nesta pesquisa e raramente é considerada pelos gestores da educação neste país. É o que vemos também na gestão municipal.

Em vários dos textos identificamos os recursos da fala transpostos para a escrita. Esses recursos aparecem muito nos *chats* e mensagens das redes sociais virtuais e estão adequados a essas situações sociais de comunicação. A professora observa que, em alguns textos, intuitivamente, os alunos tentam retirar tais recursos (o “né”, o “aí”, que na fala garantem a sua continuidade). E, nesses casos, quando se retira tais recursos, o texto fica ainda mais solto, mais fragmentado e descontínuo: “aí não tem características nem de fala nem de escrita”. Para ela, os professores, de maneira geral, não trabalham essa transposição de forma sistemática porque acreditam que isso já está consolidado para o aluno, pelo simples fato de ele ser alfabetizado. Não trabalham os recursos, os modelos de escrita que hospedam na escola.

Ela ainda observa sobre a falta de argumentação dos alunos em muitos dos textos lidos: “esse menino vai para o ensino médio [...] ele não vai dar um salto [...] ele não consegue fazer uma redação do ENEM, por exemplo” (Profa. Rosemeire Reis). Para ela, esses alunos irão produzir no ensino médio o mesmo nível de texto que estão produzindo agora: “só vai sair isso aqui, essa coisa precária, fragmentada” (Profa. Rosemeire Reis).

E, ainda segundo a análise da professora Rosemeire Reis, com relação ao conteúdo apresentado na escrita dos textos analisados, há muitas semelhanças no que esses adolescentes refletem de sua realidade: “eles falaram muita coisa que é

real, da vida dos adolescentes. Mas, infelizmente, do ponto de vista da escrita, era mesmo para eles estarem escrevendo assim”.

Ao refletir sobre os textos, algumas questões são colocadas com a contribuição da professora Rosemeire Reis⁸,

Onde é que a escola deu conta de construir na cabeça desses meninos que existem modalidades de linguagem diferentes de expressão que e a fala que é a escrita? Onde que a escola deu conta de envolver esses meninos em produções de escrita? Onde que ela deu conta de lidar com esses meninos, com textos funcionais que trabalham as relações humanas, as instituições, a polícia, o poder, o sistema, os valores institucionais, a relação deles com meio onde vivem, os gêneros textuais, a literatura? Em que momento de seu percurso escolar, eles viram e identificaram, puderam pensar, por exemplo, sobre os textos científicos para saber a diferença, ou até para reconhecer como é um texto escolarizado? Como é que lidaram com um texto de história, ou de geografia, para chegar nessa idade e não dar conta, da gente não encontrar no texto deles nenhuma relação com o que eles aprenderam no processo escolar?

Para ela, se, ainda com todas as dificuldades apresentadas por esses alunos, eles conseguiram se colocar enquanto autores dos textos, se conseguiram “falar” sobre o que pensam sobre ser adolescentes, foi porque a forma com que organizamos toda a situação de produção textual ofereceu-lhes as condições de produção: “alguém os está autorizando a escrever”. E eles se sentiram livres para “falarem sobre um assunto que os toca”.

O produto da escrita que temos, segundo a professora, está implicado na maneira como está organizado o ensino da leitura e da escrita na escola, no “protocolo da escola”. Mediante esses textos e pelas práticas de leitura e escritas observadas nas escolas, refletimos, em concordância com a professora entrevistada, que a escola adota em seu expediente escolar, de maneira geral, práticas isoladas e artificiais de leitura e escrita. “Os alunos aprendem determinadas partes da língua, discutidas isoladamente, a morfologia, a nomenclatura, mas não têm a oportunidade de aplicar a escrita em situações reais. Tudo que eles aprenderam, aprenderam fatiado, fragmentado. Eles sabem que, em algumas coisas, têm que colocar maiúscula, colocar ponto final, mas sabem tudo misturado, sem referenciais, sem modelos” (Profa. Rosemeire Reis).

Com relação à escrita, à medida que o nível de escrita se apresenta mais elaborado, observamos nos textos maior abstração e argumentação em relação às

⁸ Profa. Rosemeire Reis (2014), como já assinalado, ajudou-nos na análise dos textos em foco.

ideias e aos conceitos. O texto transcrito abaixo é de um menino do grupo de 20 alunos que apresentaram um nível textual melhor elaborado:

Adolescência: uma das melhores fases da vida para nós, adolescentes mas para os pais é uma fase difícil de educar seus filhos. Ser adolescente é ter rebeudia, e extravazar seus sentimentos para o mundo, é sair e se divertir com seus amigos, é aproveitar cada momento como se voce o último de sua adolescência. Adolescente é ser chato e emburrado com a vida. Nós adolescentes parecemos ser chatos, nervosos, mas só queremos mesmo ser compreendidos pela sociedade. Nós adolescentes queremos ser feliz, sair com amigos, namorar e aproveitar cada momento da nossa adolescência e que a sociedade nos compreendem (Menino).

Esse aluno expressa a busca do adolescente de conquistar o seu lugar na sociedade, ser “compreendido” ou reconhecido por ela. Relata a dificuldade dos pais para educar os filhos nessa fase. Embora também incorra em alguns erros ortográficos e gramaticais, como acontece com os demais textos, mesmo nesse grupo, esse aluno também consegue argumentar e expressar com mais facilidade suas ideias por meio das palavras.

Quando comparamos os textos do grupo de escrita mais rudimentar e do grupo considerado intermediário com os textos desse grupo de 20 alunos com nível mais elaborado de escrita, percebemos uma diferença muito significativa, tanto do ponto de vista de sua estruturação quanto da capacidade demonstrada pelos autores em argumentar suas ideias, lançando mão dos recursos linguísticos para a sua expressão escrita, com maior distanciamento da oralidade.

O texto que vem a seguir é outro exemplo de como o autor com maior autonomia na escrita vai articulando suas ideias, assim, demonstrando ter desenvolvimento das habilidades discursivas. É interessante como expressa suas ideias sobre a adolescência. Colocamos a imagem do texto original para mostrar este modo mais elaborado de escrita e organização textual:

Figura 7 – Texto de um adolescente que escreve com maior autonomia

TÍTULO: Adolescente pra mim

Em relação ao tema como é ser adolescente para você, em meu ponto de vista ser adolescente é quebrar os regras de vez em quando, passar dos limites às vezes com sua mãe ou pai, fazer e experimentar coisas novas da vida, se magoar e se alegrar também.

Adolescente pra mim é fazer bola e fazer bagunça na rua, e procurar encrenca com os vizinhos até até chover e parar. Adolescente é ter amigos e problemas igual a todo mundo, é não gostar de ir a escola, e sempre ter um professor preferido e outro que não gosta. Resumindo ser adolescente é sempre quebrar regras e às vezes seguir elas, afinal todo mundo passa por essa fase algum dia e tem outros que não são dela.

Fonte: Dados da Pesquisa

O texto a seguir foi escrito pelo aluno referido anteriormente, cujo percurso escolar anterior deu-se em uma escola da rede privada em outra cidade:

Ser adolescente pra mim é muito bom pois quando a gente é adolescente ou estamos entrando para essa fase de adolescência é que a gente começa a aprender coisas novas muitos preferem ir a bailes outros já são mais caseiros. Uns até gostam de trabalhar, mas outros já preferem ficar nas ruas, usar droga, roubar, e até matar. Mas na adolescência é que a gente começa a pensar na vida, pensamos em ter uma casa própria, construir família, muitos até tem a vontade de ter um carro ou moto. Enfim a adolescência é pra gente curtir, não curtir como muitos pensão que é fazer coisas erradas mas a adolescência é uma fase da gente ser feliz.

As vezes muitos não são felizes pelo motivo de não se entender com os pais e irmãos ou parentes.

Mas eles brigão e não dão certos por que as vezes muitos, muitos não, a maioria dos adolescentes tem medo ou vergonha de pedir desculpas. Eu uma vez briguei com um colega na escola por um motivo que não tem nenhum sentido. Mas como sempre eu fiquei com vergonha de pedir desculpas mesmo estando errado. Enfim, eu não tenho problemas nenhum com meus pais, irmãos e outros familiares graças a Deus. Pedir desculpas não é nenhum bicho de 7 cabeças mas sim um ato de compreensão e amor.

Conforme o texto apresentado, individuamos que esse aluno consegue encontrar as palavras para tecer seus argumentos sobre os diferentes modos de ser e de viver a adolescência, sobre as diferentes escolhas e, até mesmo, consegue dialogar com o poema, falando do fato de certos adolescentes não conseguirem se entender com os familiares, mas que ele mesmo não tem grandes problemas com pais ou irmãos. O texto ainda expressa suas ideias quanto à adolescência ser uma fase de aprender coisas novas, de pensar no futuro, no trabalho, na aquisição de bens materiais, como “uma casa” e na constituição de uma família.

A autora Magda Soares (1988; 1995; 2003; 2004), há anos, vem alertando sobre a tendência da escola brasileira de não considerar adequadamente as diversas dimensões do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e os equívocos de privilegiar apenas partes fragmentadas de suas várias facetas e, por conseguinte, elegendo apenas um tipo de metodologia de ensino. Isso é frequentemente observado nas práticas de ensino das séries iniciais, principalmente no processo de alfabetização. Ou se privilegia a tecnologia da escrita ou as práticas de letramento, sem, no entanto, preocupar-se com a sistematização do processo de um ou de outro. Para a autora, talvez, seja por isso que a escola brasileira sempre fracassa nesse ensino e aprendizagem.

Essa discussão também surge com Paulo Freire, desde meados do século passado. Em um de seus livros, o educador já se preocupava com uma alfabetização que não fosse apenas a aprendizagem mecânica das palavras, mas que fosse imbuída do espírito de uma “Pedagogia da Comunicação” (FREIRE, 2006:128). E, voltando a Soares (2004), ela ainda alerta para a necessidade de articular os conhecimentos e metodologias fundamentadas em diferentes ciências na formação do professor, que traduzam “em uma prática docente que integre essas várias facetas”.

Essa questão foi discutida, com a contribuição de Vygotsky, no capítulo 3 deste estudo e, aqui, é ratificada por Soares (2004), que reafirma o papel do professor como mediador da aprendizagem da língua, que só poderá favorecer tal aprendizagem quando articula e integra o processo de aquisição do sistema de escrita, em um ensino direto, explícito, organizado e ordenado. Por sua vez, o processo de aquisição do sistema de escrita (a alfabetização) também deveria ser acompanhado pelo “desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso

competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento” (SOARES, 2004:100).

Em outro estudo, Magda Soares (1988), investigando a escrita de crianças de diferentes classes sociais, observou que muitas das crianças consideradas alfabetizadas e bem-sucedidas no processo de construção da escrita só produziam textos dentro do padrão proposto pelo professor. Isso é uma ironia, visto que o texto “cartilhado” (“o gato é bonito”) apresentado por essas crianças não continha erros de escrita, mas também não revelava um sujeito que o tinha escrito, não havia ali a presença de um autor. Já em outros textos produzidos por crianças consideradas não alfabetizadas, de camadas mais pobres, Magda Soares identificou uma escrita mais livre, com conteúdo que revelava mais um autor, mesmo que ainda não dominando o sistema alfabético.

A autora, então, destaca um alerta sobre a importância de a escola e seus educadores conhecerem o valor e a função atribuídos à escrita na comunidade onde estão inseridos seus alunos, para que se possa compreender o significado dado a ela por esta comunidade e as implicações disso no processo de alfabetização. Soares (1988) observa que a linguagem na escola é eminentemente marcada pelo dialeto padrão, enquanto que as crianças das classes populares trazem para a escola uma linguagem diferenciada, com funções diferentes das atribuídas pela escola. Ela ressalta ainda que, a partir dos estudos sociolinguísticos, pôde-se denunciar o que ela denomina como um processo de “desaprendizagem” das funções efetivas da escrita, ao mesmo tempo que se dá um processo de aprendizagem de uma escrita que, nas palavras de Magda Soares, “nega a subjetividade de autor e leitor e sobretudo, nega o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra” (SOARES, 1988:11).

E podemos ampliar ainda mais essa reflexão a partir dos teóricos da psicologia histórico-cultural, que trazem a importância do papel da linguagem e da escola no desenvolvimento cultural e na formação humana. A situação de analfabetismo funcional evidenciada na maior parte dos textos que analisamos aduz ao debate a questão dos mecanismos sociais de exclusão de uma parcela significativa da população brasileira, do acesso aos bens culturais mais básicos, sendo a linguagem escrita um dos principais em uma cultura letrada. A negação da palavra implica também na exclusão do acesso à literatura, aos conhecimentos

científicos, à produção artística (LIMA, 2009), aos recursos simbólicos disponíveis, ou seja, a tudo o que a sociedade moderna se propôs a oferecer através da escola.

Para Rosemeire Reis, essa amostra não será diferente se a compararmos com os demais alunos matriculados no Programa Floração e mesmo alunos que estão matriculados no ensino regular. Em sua própria turma, há vários casos semelhantes, segundo ela. E, apesar das condições de produção oferecidas serem adequadas, o fato de os alunos não conhecerem modelos de escrita, de tipos diferentes de textos e em situações sociais reais onde eles circulam, falta a eles “argumentos” para a escrita: “isso não é biografia, não é depoimento, não é argumento, a fala reina. Com o que eles compreenderam do processo todo de escrita até agora, eles estão registrando”. Para ela, o sucesso que esses alunos conquistaram foi a “duras penas”. E no percurso escolar, onde lhe é negada a palavra, esse aluno “veio andando praticamente sozinho”.

Tal reflexão nos remete a Aichhorn (1925) e à questão da “juventude desamparada”, discutida anteriormente nesta pesquisa. E também nos remete ao artigo de Teixeira (2008), em que a autora reflete sobre a adolescência contemporânea, apontando a necessidade de se pensar uma “educação para a língua”. Para Teixeira (2008:6), “em sua errância, o adolescente é compelido pela exigência incondicional de encontrar uma língua”. Encontrar uma língua permitir-lhe-ia identificar-se, reconhecer-se e inserir-se no laço social. E, neste caso, ao não encontrar a língua que circula socialmente, acaba vivenciando uma situação ainda maior de desamparo e de exílio.

Contudo, ao mesmo tempo, por assim ter de criar uma língua própria é que o sujeito aparece em sua escrita. É em sua escrita fragmentada, descontínua e muitas vezes sem sentido para o leitor que o sujeito se revela e denuncia “esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita” (SOARES, 2004:100). Vemos então que, tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a psicanálise, é importante questionarmos que espaços estamos dando a esses adolescentes para que possam advir como sujeitos (de conhecimento e de desejo) a partir das palavras.

Do ponto de vista do que propõe o enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, nos remetemos aqui a uma fala de um

professor, registrada em nosso diário de campo, em uma das visitas in loco nas turmas.

[...] a gente vê que eles não têm problemas ou *deficits* cognitivos; quando a gente senta com eles e vai os ajudando a reescrever um texto, eles conseguem; mas tem que ficar junto, ensinando palavra por palavra, ponto por ponto, fazendo-os pensar no que irão e como irão escrever a próxima frase; o que tem que vir agora [...] o que faltou foi sistematizar com eles o como escrever (Professor, mar. 2014).

Ou seja, em todo o processo escolar desses adolescentes até chegarem no Floração, faltou essa mediação do outro, o professor, um profissional qualificado para auxiliá-los na construção e na sistematização de sua escrita: “de ficar junto”, fazendo-os refletir sobre o processo cognitivo do escrever, a partir do próprio exercício da escrita.

Essa falta de mediação do Outro nos remete a Rassial (2001) e à sua discussão sobre a relação entre o fenômeno da desautorização na pós-modernidade, que, nesse caso, dificultou a construção da autoria (ou autonomia) do pensamento e o advento do sujeito que deseja apreender a ler e escrever sobre si e sobre o mundo. Kupfer (2001) alerta que tal fato pode levar a uma relação indiferente, inibida, desinteressada, depressiva e desvitalizada com a escrita, característica de tantos estudantes observados nesta pesquisa. O que discutiremos, a partir daqui, com o aporte da psicanálise.

6.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS ESCRITOS PELOS ALUNOS

Ao colocar o foco no conteúdo dos textos dos alunos, identificamos que eles buscam expressar o que sentem, vivem e pensam da adolescência e de ser adolescentes. Muitos relatam seu cotidiano, da relação conflituosa com os pais, sobre namoro ou interesse pelo outro sexo, sobre o desejo de liberdade, de fazerem tudo o que querem, de sair para as “baladas” e “curtir” a vida, alguns revelam o desejo de ter as coisas, como roupas de marca ou mesmo carros ou motos. Falam da “ostentação”, significante que circula com muita frequência entre eles, na cultura do “funk”:

A ser adolescente e zuar ser zuado e sair, namorar, ter espinhas. E a fase Da desobediência com os pais e poder falar de vários assuntos com os amigos que Os pais não sabem, e a , época da puberdade. E você, ser feliz,

odiado por muitos e por muitas, E você querer ostentar comprar, o tênis da moda, a roupa da hora... (Menino).

Conte (2005) comenta que as roupas de marca, dentro de uma cultura narcísica, de consumo capitalista, podem proporcionar para os adolescentes economicamente menos favorecidos uma diminuição da distância entre eles e os mais favorecidos, pois pode possibilitar ao sujeito ter aquilo que é valorizado no imaginário da sociedade onde vive.

Observamos nos textos, que poucos falam em futuro, em projeto de vida, no desejo de ter uma profissão. Pouquíssimos comentam sobre o desejo de continuar os estudos ou mesmo relacionam a continuação dos estudos à busca de uma carreira específica. Seus interesses e questões passam pela relação com o outro sexo, as curiosidades relacionadas com sua sexualidade, questões sobre namoro e amizade, os sentimentos ambivalentes em relação às figuras parentais, as questões relativas à própria passagem adolescente, alguns comentam sobre a vivência ou o perigo das drogas, enfim, questões que normalmente não são tratadas pelos educadores ou pela escola em seu currículo. Vejamos a seguir: *“Como e ser adolescente? Esta é uma pergunta que não quer calar, todos querem saber o que passa na nossa cabeça”* (Como é ser adolescente? Esta é uma pergunta que não quer calar. Todos querem saber o que se passa na nossa cabeça).

Essa foi a introdução do texto de um dos alunos que nos chamou atenção e seduziu-nos como leitores a identificar os recursos utilizados pelo autor para construir suas reflexões para a questão colocada por ele. Mas, durante a leitura, o que nos chamou ainda mais atenção foi o desenvolvimento de seu texto. Além da falta de argumentos para sustentar a discussão do tema e da questão que propõe, ele se revela preso em uma rotina sem muitas perspectivas:

Bom eu sou do tipo que e ‘na minha’ ta certo que eu converso de vesinquando. Mas fora isso eu todos os dias, tenho uma rotina. Eu acordo todos os dias as 10:00 horas tomo o café da manha. as 13:00 almoço, 15:00 fico em casa jogando vídeo game 16:30 tomo o café da tarde, e as 17:00 tomo banho e arrumo para ir a escola, 8:30 eu sauiu da escola e vou para casa , chegando em casa eu assisto televisão e as 2:00 as 3:00 da madrugada vou dormi (Menino).

Adolecencia e muito bom que todos os adolescente pode ser bom e pode ser roin. Agente de 15 e 16 faven mutas coiso que nao dever coisa que pode faver muitas pessoas de 30 anos acha que tem 16 anos que podem faver o que quer (Menino).

O mesmo se dá nos textos a seguir:

A minha vida é muito boa eu durmo mais que tudo, eu acordo 13:00hs acordo arrumo casa, almoço e veja novela das 15:00hs e e assim de segunda a sexta. Sábado e domingo eu vo visita minhas amigas e do meus roles de noite” (Menina).

“A vida de adolescente e so estuda e dormi ver TV joga bola encontra com as amigas sai com elas e ser feliz (Menina).

Ser adolescente é uma fase meio estranha, nós não sabemos o que queremos. Essa fase é boa porque curtimos a vida como se fosse o último dia de nossas vidas.

Cada hora eu quero uma coisa, nessa fase é tão bom arrumar um namorado porque quem sabe ficamos junto até casar e ter família e tudo. Ser adolescente é bom porque vou pra um tanto de festinhas bailes e tudo mais. Chego em casa de madrugada durmo ate tarde, arrumo casa, faço comida e depois vou namorar. Eu adoro ser adolescente porque faço tudo que eu quero (Menina).

Semelhantes aos textos supracolocados, identificamos um número significativo de relatos de adolescentes que relacionam esta passagem como uma fase de aproveitar a vida, prazer, diversão, "curtição".

[...] ser adolescente é fazer coisas que você mais gosta, tipo sair com sua namorada, sair com os amigos... ir nos bailes, festas e etc... isso pra mim é ser adolescente (Menina).

Adolecencia e jogar bola, ficar na sua conversar com os amigos jorgar no computador com os amigos namora viajar sozinho, sair sozinho, dar role com os amigos, zuar coms amigos, ficar com mininas jogar 'pont pilak' (Menino).

É interessante ver, em outros textos, essa questão refletida por outros alunos, ponderando que “a adolescência é namorar, sair com os amigos em festas, igrejas, mas tudo moderadamente”. E a autora desse mesmo texto ainda conclui que “infelizmente tem alguns adolescentes que acham que ser adolescente é só brincadeira, festa, etc.”.

No texto a seguir, além de relacionar a adolescência a um período da vivência do prazer e da "curtição", o aluno também relata seu envolvimento com as drogas e com o crime. Ele fala dessa experiência no passado: “De veinquando eu também gostava de fumar maconha eu tanbén tava envolvendo no crime vendia droga já cheirei cocaina demais”. Assim, questionamo-nos se a escola e esse programa de aceleração podem possibilitar, mesmo que com suas limitações, saídas diferentes para adolescentes como o autor deste texto:

Figura 8 – Texto de adolescente que expressa sua passagem por situação de risco com as drogas

TÍTULO: O que é a adolescência

A minha adolescência é muito legal eu gosto muito de trabalhar gosto de festas gosto de fazer festa de andar de skate. Gosto também de meias no computador, gosto de ir no shopping com meus amigos, gosto de curtir um filme ~~gosto de fumar maconha~~ gosto de sair com minha família de ir no cinema, gosto de ir ao clube de dormir até mais tarde, gosto de ir com a cara de gatinho ~~gosto de fumar maconha~~ mas também eu gosto de curtir a vida, de quando eu gosto de fumar uma maconha eu também estou melhorando no meu corpo, vendo droga por aí e sei o que é demais.

Fonte: Dados da Pesquisa

Conte (2005:82) reflete que o consumo de drogas ou de medicamentos oferecidos por essa cultura narcísica “impossibilita o sujeito de se confrontar com seus conflitos, silenciando qualquer sofrimento ou frustração”.

Conforme as contribuições teóricas da psicanálise discutidas no capítulo 4, muitas vezes são as crianças e os adolescentes os primeiros a serem capturados pelos mecanismos de sedução forjados pelo mercado capitalista. Aprisionados pelos objetos de consumo e de gozo (a roupa de marca, a música de *funk* ou as drogas), os adolescentes podem não se sentir responsabilizados por si mesmos e por sua sexualidade (TEIXEIRA, 2008).

Durante a leitura, chamou-nos muita atenção estes e outros três textos, todos escritos por meninos e na terceira pessoa, expressando fantasias, uma delas, inclusive, bastante fora da realidade. O primeiro texto transcrito começa como um conto de fadas:

Era uma vez um menino chamado Lucas Lucas tinha um sonho de ser jogador de futebol Lucas comprou seu 12 anos. Seu pai chamado Fábio levou-se para fazer um teste no cruzeiro Lucas passou mais susto via no treino Lucas torceu o joelho e teve que fazer cirurgia Seu medico disse que nunca mais ele ia poder jogar futebol um ano depois e Lucas voltou jogar bola na rua

*Seu pai cassou outro medico e o medico disse que ele podia jogar futebol
Hoje Lucas tem 18 anos e joga no time da Europa de Valençia (Menino).*

Esse texto nos remete às formulações de Freud sobre o princípio do prazer e o princípio da realidade e o papel da educação concebida por ele, tratado anteriormente neste trabalho. Em “Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico” (1911/1980), por exemplo, o autor discute os modos de funcionamento psíquico, descrevendo o processo primário como aquele que rege os processos mentais mais primitivos. Tais processos se relacionam com a incessante busca pelo prazer. Já o processo secundário é o que nos permite postergar o prazer, sendo regido pelo princípio da realidade. É interessante ressaltar que o princípio da realidade, segundo Freud, tem como funções o pensamento, a atenção e a avaliação do juízo.

Freud descreve o processo primário como aquele que rege os processos mentais mais primitivos e tem como meta a busca incessante pelo prazer, sendo o processo secundário compreendido como aquele que permite postergar o prazer, regido pelo princípio de realidade e tendo como funções características o pensamento, a atenção e a avaliação do juízo. Como já mencionado no capítulo 4, o princípio do prazer vai sendo mediado pelo princípio da realidade, na medida em que a criança cresce e defronta-se com as exigências do mundo externo, tendo de lidar com as frustrações e os limites.

As nossas fantasias não desaparecem totalmente e vão desempenhar um papel importante por toda a vida, mas o processo secundário vai ocupando o lugar do primário. Por conseguinte, a criança terá de aprender, ao longo de seu desenvolvimento, a construir novas formas de relacionar-se com o mundo externo, com o Outro, a postergar as satisfações e a tolerar o desprazer.

Em "O Mal-estar na Civilização" (1929-1930/1981), Freud acrescenta que, ao tentarmos desviar de excitações desagradáveis, podemos incorrer em sofrimento, o que pode causar certos distúrbios patológicos. Esses distúrbios se relacionam às estruturas psíquicas formadas ao longo da infância.

O texto a seguir, de um aluno que também está no grupo de conversação (cuja análise será tratada no próximo capítulo), chamou-nos, muito, atenção pela forma com que expressa suas fantasias:

Era uma vez um adolescente que só pensava em mulheres e carros e motos e um dia ele achou 10 mil reais na sacola e ele foi na polícia e entregou o dinheiro e ganhou 20 mil de recompensa e ele comprou uma moto e um carro e só que ele não tinha carteira de motorista e ele vendeu tudo e comprou um casa e ele levou varias mulheres para la fez uma zona qui só de meno podia entrar e ele ganhou munto dinheiro só que a pulicia foi la e levou ele preso e nunca mais nenhu de meno quis sabe de carro e nem de mas. FIM.

Autor: (seu nome) Editor: (seu nome) Artista: (seu nome) Escrita (seu nome).

No caso do texto desse menino, o que ele expressou em suas palavras foi as suas fantasias. É interessante, ainda, notar que, nas conversações que ele participa, não conseguimos estabelecer, até então, uma conversa. Seu comportamento em sala de aula se resume em constantes brincadeiras e níveis acentuados de agitação e desatenção, o que se repete durante os grupos de conversação. Desse modo, ele não consegue realizar quase nenhuma atividade escolar que lhe é solicitada. E aquelas que consegue realizar, faz mecanicamente, copiando as respostas dos colegas ou do próprio livro do aluno.

Zimmermann (2007) lembra que, no caso dos sujeitos adolescentes com insuficientes mecanismos neuróticos, as argumentações podem ser construídas de maneira tão absurda, diferentemente das argumentações lógicas do adolescente neurótico, o que torna mais difíceis de serem pontuadas na transferência, visto que revela grande dificuldade de se ouvir o outro.

Já no terceiro texto, a seguir, além de o aluno não conseguir escrever dentro do tema proposto, seu discurso parece estar preso ainda em sua infância:

O dia di brincar

Era um dia qui eu quiria brincar mais eu não podia brinca proque estava chuvendo air eu pedir papai do sel pra pra de chover air só hora i horar aí não parol di chover dir eu tiver uma ideia. Eu poso brinca dentro dicasa ai eu pegeiminha brisicreta ir fir brincar air minha mai falo quidentrodicasa na e lugar di brincar di brissicreta air eu tiver outra ideieu pegei mus brinquedo er fui prumeu kuarto qundo eu chegeilar ar chuva tinha para do ai eu sair corendo pra min joga bola air eu fiquei feliz.

Conforme discutimos no capítulo 4, segundo Aberastury e Knobel (1981), um dos lutos a serem elaborados pelo adolescente é pelos pais da infância. Esses autores relacionam a elaboração dos lutos com a conquista do pensamento formal. Dessa maneira, o adolescente, atingindo a etapa final de seu desenvolvimento cognitivo, poderá ser capaz de construir a realidade de forma mais precisa e

elaborar hipóteses para preencher os espaços e falhas das construções infantis. O pensamento mágico da infância dá lugar ao pensamento formal e as figuras parentais agora são vistas a partir de uma realidade mais concreta, assim, ele passa a buscar maior independência em relação aos mesmos. A elaboração desse luto também contribui para a construção de identidade e o desabrochar de sua sexualidade. Nos três textos analisados, parece-nos que essa passagem ainda não aconteceu. Eles ainda apresentam um tipo de pensamento mágico da infância que aparece predominante em seu discurso escrito.

Por meio dessas experiências com o Outro e com a linguagem, que é introduzida pelo mundo externo, que vamos aprendendo a lidar com as frustrações e o desprazer, bem como a pensar em vez agir. De acordo com Teixeira (2008:04), essa questão se relaciona com a possibilidade de “encontrar a nossa língua”, o que nos permite, ancorados no princípio da realidade, traduzir em palavras e refletir sobre nossas próprias ações e sentimentos. No texto a seguir, o aluno tenta, por meio das palavras, expressar seu sentimento de ciúme intenso *“que vai subindo e vai subindo e que se explode”*. Ele tenta expressar também um conceito sobre os sentimentos:

sentimentos

sentimento que dizer senti algo por uma coisa tipo um ciumes que vai subindo e vai subindo quando se explode e a gente diz tudo mais depois a gente para e pensa pra que quebrar o pau por uma besteira que a gente não sabe nem o que significa para penso volto a fita e você vai ver que isso e uma bobera da nossa cabeça

A “explosão” e o agir por impulso também são características do adolescente descritas por autores da psicanálise, como Aberastury e Knobel, (1981). Essa questão apontada pelo aluno também apareceu em um dos grupos de conversação: “o parar para pensar’ antes de fazer uma besteira”. É interessante observar no texto a reflexão posterior à sua “explosão”: *“pra que quebrar o pau por uma besteira que a gente não sabe nem o que significa”*.

Felizmente, muitos alunos conseguem expressar nos textos suas vivências para além da busca do prazer, da “curtição” e da experiência com as drogas e apontam saídas diferentes, o que nos leva a pensar que desenvolveram “mecanismos neuróticos suficientes” (utilizando as palavras de Zimmermann), ainda

que tenham dificuldades em se manifestarem através da palavra escrita. Falam da relação com a família, com a escola e os professores:

*Minha adolescência foi muito boa e ainda está sendo com 10 anos 'entre na minha primeira esculinha de futebol com 13 anos conheci a maconha. Não levo isso como um vício pois consigo segurar minha onda gosto muito de computador e jogar bola não acho escola chato so não gosto de profesoeres chatos. Moro com minha vo me sinto muito bem com ela por que Além de me tratar bem me fas felis. Com minha mãe não e diferente. So tive a escoha de mora com minha vo por que eu crisci com ela (Menino).
A vida de adolescente pra mim é como não ter limites, porque uma pessoa com uma idade de 14 a 16 anos não consegue fica em casa, porisso nas maiorias das vezes os adolescentes entram na vida do crime, ou outros escolhem opções diferentes como: jogar futebol, trabalhar para ajuda a familia, Estudar, Divertir e muitas outras coisas (Menino).*

E, há alguns, como no texto transcrito a seguir, que apontam uma dúvida no sentido de se a escola poderia mesmo protegê-los das drogas e da violência, já que o problema acontece dentro da própria escola: “[...] o adolescente passar muito tempo na rua e por isso que varias pessoas envolvem com as drogas e por isso existe a escola eu acho porque em varias escolas acontece dento dela mesmo” (Menino).

Além disso, há um número significativo de adolescentes que consideram esta como uma fase de descobertas e de novos conhecimentos, bem como de querer “ser alguém” na vida, de ter projetos de vida:

[...] adolescência e apreder, descobrir apreder a ser maduro a ter [...] e temos qui crescer e ser alguem na vida ter um trabalho bom ter uma esposa e viver uma vida feliz e agora eu tenho de brincar, jogar bola, curti a vida eu queria etar de maha com meus colegas e não brincar nas aulas e não levar ocorrência e ser mais estudioso estudar na hora certa e pasar de ano e ter notas boas para que eu esteje com meus colegar e joga bola na educação física e não ser chamado a atenção nas aula e ter um trabalho eu me der dilheiro para comprar bonés, cordois, roupas, tênis, brincar, e ser feliz con minha família e ter uma vida feliz sem me meter com drogas, bebidas não me meter con badidos (Menino).

Nesse texto anterior, o autor aponta o desejo de “ter um trabalho para ganhar dinheiro para poder comprar seus bonés, cordões, roupas”. Outros textos também trazem a questão de “trabalhar para ajudar a família”.

As contradições e a ambivalência, características presentes na passagem adolescente, também aparecem com muita frequência nos discursos escritos dos alunos.

Ser adolescente pra mim as vezes é complicado pelo fato de meus pais não entender minhas situações e dificuldades mas nem por isso deixo de contar essas dificuldades para eles sem contar isso minha adolescência não é tão complicada quando parece, tirando minha crises de ciúmes isso pra mim é tão assim, fora do normal. Em cada caço a nossa adolescência é diferente. É assim minha forma de ver minha adolescência (Menina).

Ser adolescente é meio estranho tem dia que eu acordo meio chata tem outro que já acordo feliz tem dia que eu abraço minha mãe e digo que amo ela, outro dia nem oho ela. (desenho de uma carinha triste)

Tem dia que da vontade de sumir

Muito estranho muita das vezes estou com raiva e alguém vem me perguntar o porque, e eu acabo sendo grossa é depois da vontade de correr atrás e pedir desculpas (Menina).

Já, adolescência pra mim e ter que aguentar os pais falando demais na nossa cabeça.

As vezes querer fazer uma coisa e não poder, querer sair de casa logo. As vezes ficar triste sem ter motivos, virar a cara pros outros

Querer ficar mais sozinho,

Mais a adolescência de cada um é diferente, cada um tem seus motivos (Menina).

Ser adolescente é muito complicado.

Temos vontade que ninguém entende, erramos constantemente e quando acertamos ninguém da um apoio!!

Somos impulsivos tudo tem que ser do nosso jeito. Adoramos aventura e somos rebelde. Queremos liberdade e ainda não temos maturidade para essa tal liberdade. O mundo no ver como chatos, imaturos, arrogantes, prepodentes e achamos que tudo não tem nada aver.

Mais dentro de cada adolescente existe um potencial e um sentimento bom (Menina).

Ser adolescente e muito chato pois para algumas coisas somos grandes outras sou pequena. Como se eu pesso para ir numa festa sou pequena se bato na minha irmã sou grande não dar pra entender se eu pesso pra fazer comida sou pequena se durmo ate mais tarde sou grande. A minha cabeça fica confusa sem saber se sou grande ou peque minha mãe fala que sou pequena meu pai fala que sou grande vá entender (Menina).

Ser adolescente pra mim é ruim me algumas partes. Não gosto muito de sair não. Mas gosto de ir me bailes funks e resenhas minha mãe não é muito liberal não mais também nem ligo.

Ser adolescente pra mim não e muito bom tem umas partes mais enfim um adolescente os pais falam que são muito chatos porque? eu não me acho chata e adolescente quer tudo eu mesma sou assim tudo que vejo quero e tem que ser na hora porque se não fico com raiva e legal mais tem umas coisas que me deixa irritada e sem paciência são as espinhas quando eu vejo da vontade de morrer mais é so uma fase intão é isso ser adolescente é bom e ruim me algumas parte (Menina).

Da mesma maneira, nos textos, com muita frequência, revela-se o fato de eles não se sentirem mais como crianças, de estarem se preparando para a fase adulta e expressam, ainda, como sentem essas transformações, que inclui os conflitos e o luto pela perda das figuras paternas da infância:

Adolescente e entra em muitas fases como ter muitas espinhas, fase de crescimento, puberdade muda o visual ter mais responsabilidade, começa a trabalhar.

Vontade de comprar o que quiser, viver com a família abraçados não ter no que preocupa, não ter vergonha (Menina).

Ser um adolescente e muito bom e ruim ao mesmo tempo ser adolescente e saber dos atos do modo de você agir o modo que falamos com nossos amigos colegas com os familiares. Ser adolescente e viver num mundo de responsabilidade.

Ser adolescente e perceber que não somos mais criança, que não vivemos no mundo de fantasia de magia, ser adolescente e saber que estamos prontos para nos agir como um adulto como uma pessoa sabia, ser um adolescente e saber que temos nossas próprias responsabilidades que podemos cuidar de nossa própria vida termos nossa própria independência. Ser adolescente e saber que mais cedo ou mais tarde nos vamos deixar de depender dos pais mais cedo ou mais tarde, ser adolescente e pouco ruim por que temos que cuidar de tudo sozinha sem ter ninguém por perto, afinal ser adolescente e ter mais responsável (Menina).

Ser adolescente pra mim é muito estranho pois agora estou mudando estou descobrindo um mundo novo começando a ter responsabilidades que antes eu nem me importava.

Também é bastante divertido pois agora estou ganhando a confiança dos meus pais e já posso sair de casa sem eles. Mas como tudo tem seu lado ruim, ser adolescente também não podia ser diferente, principalmente para nos menina, que sofremos muito com cólicas e essas coisas de mulher, enfim eu gosto disso tudo (Menina):

Bom, pra ser adolescente não precisa ter idade nem hormônios, e sim ter um espírito aventureiro, ser espontâneo e acima de tudo alegre, mas já no meu ponto de vista acho que é porque eu sou uma adolescente acho que é difícil um pouco, porque as vezes temos que assumir responsabilidades que ainda não consigo não querendo me gabar mais tenho muito potencial mais nenhum em assumir a responsabilidade de um adulto como: eu não consigo sustentar uma família, mais sei os afazeres mais em fim, todos pensam que se adolescente e facio que é só curtidão mais é muito difícil ser como nós e é muito difícil ser como vocês. fim. (Menina).

Ser adolescente é ser apressado, ser afobado, é se arrepender, se apaixonar, e sentir seus primeiros beijos, é curtir a vida, e estudar, é ter mais liberdade, é ser feliz, é amar, é ter seus primeiros sentimentos, é ter ilusões sexuais, é ter mais tolerância com a vida, é fazer esportes, é de querer ser famoso, é de ter grandes planejamentos para o futuro, é amar a sua família, é de dar risadas. (rabisco) 'nulo'. Isso são só algumas coisas que eu penso que caracteriza um adolescente. Obrigado. (Menino).

Rassial (1999) caracteriza o adolescente como um 'não-totalmente'. Ele não encontra um lugar ou um amparo no estatuto de criança e nem mesmo no estatuto de adulto. Desse modo ele assemelha-se a um imigrante na busca de seu próprio lugar.

Além da ambivalência, a questão do luto. O luto em relação à criança que se foi ou que está indo, aos pais da infância que já não são mais os mesmos e ao corpo que se modifica intensamente, trazendo com isso outras mudanças importantes.

Nos textos apresentados, percebemos também as diferentes maneiras como sentem e expressam as transformações sexuais. Já nos textos das meninas, a seguir, salientam-se os conflitos e o fato de a adolescência ser uma fase difícil porque normalmente as meninas sofrem maior interdição de seus pais e não têm a mesma liberdade que os meninos:

Ser adolescente pra mi é uma vida bem difícil ou nem tão difícil... eu gosto muito deles mais tem horas que fiko muito triste porque ninguém e igual a ninguém como eu disse. eles querem que eu seja uma pessoa que eu não sou. Duvido nada se eles nunca erraram pra me julga dessa maneira... meus pais nunca sentaram pra ter uma conversa com a gente. eles só quer julgar, acha que não somos esperta suficiente pra saber o que e bom pra mim eles dizem "não vai namorar, não vai sair, você vai engravidar menina homem não presta so fala isso e so sabe julgar pra mim não adianta fala que não vai namorar eu duvido que eles nunca gostaram de alguém nossa eles são tão ruim, queria que minha mãe sentasse comigo e me entendesse parece que ela esquece que ela já foi adolescente. Essa é a minha vida - E ao final deixa um desenho de uma carinha triste (Menina).

A autora desse texto expressa sua tristeza em não poder conversar com os pais sobre esses assuntos e remete-se ao discurso social sobre as relações de gênero e os papéis sexuais, a questão da sexualidade feminina, sempre tida como tabu: "não vai namorar, não vai sair, você vai engravidar menina homem não presta". O mesmo se dá no texto a seguir:

Pra mim é uma coisa chata ser adolescente. A agente sofre não pode sair por causa dos pais proíbe até ir comprar pão na padaria. Também na adolescência a gente quer sair pra festas e encontros é muito chato. Namorar na adolescência é bom mais escondido, porque os pais já pensam que vai ser vô ou vô, e não é bem assim (Menina).

Observamos que nos textos das meninas (tanto as agrupadas no nível intermediário quanto as do grupo de 20 alunos com melhor nível de escrita) aparecem os conflitos com os pais, na maioria das vezes, pelo motivo do medo dos pais em relação ao namoro e à iniciação sexual e dos perigos de gravidez. Mas a presença dos pais e a importância deles também são apontadas por alguns deles, no sentido de colocar limites e não os deixar "fazer tudo o que querem". Aparece,

também, mais vezes, a questão dos sentimentos mais românticos, a vontade de namorar, de se apaixonar:

Quando acontece e maravilhoso, algo inesquecível você logo quer ser independente dono do seu nariz, nós adolescentes vivemos cada coisa e fazemos também, nos queremos sair, curtir, a vida sem medo de arriscar, mas ser adolescente e complicado quando você é de menor você sempre que sair mais seus pais não querem deixar aí você faz uma coisa que todos fazem quando estão nervosos. Vai escondido ou chinga, briga, esperneia, mas nem sempre adianta e quando dá certo depois que você chega em casa pergunta. (Menina)

Ser adolescente é como se diz o texto, é ser chato emburrado, saber que tá errado mas não tem coragem de admitir, é querer curtir paquerar namorar, amar querer ser mais adulto querer ser dona do próprio nariz.

Eu já passei por isso nunca quis roubar nem matar mas sempre quis descobrir o mundo e fica com todo mundo, namorar sair ir pra festinhas e zuar com as amigas. Mais hoje em dia eu agradeço a Deus por meus pais não terem deixado nunca me proibiram mas sempre me davam conselhos. E hoje eu tou aqui com a mente limpa por ter fechado com o certo e se fortalecida cada dia mais (Menina).

Adolescente é ter um coração apaixonado, cheio de ilusão, de sonhos e cheio de amor. O pensamento bastante confuso, cheio de razão. Achamos que só nós somos certos, achamos que sabemos de mais, e que o mundo gira só entorno da gente. Ser adolescente é uma fase de aprendizado, de amadurecimento, descobrimento, de muita alegria, mas também de muita decepção, mas é uma das fases mais gostosas de viver (Menina).

Uma questão observada, em todos os textos do terceiro grupo de 20 alunos em que identificamos maior elaboração textual, é que neles a adolescência não aparece tanto como sendo apenas fase de "curtição" e prazer. Em todos estes textos, há a ideia de que esta é uma fase também de novas aprendizagens, de responsabilidade, de amadurecimento, de cumprimento de regras e limites. Estes textos expressam maior reflexão sobre o tema. Vejamos a seguir alguns exemplos:

Ser adolescente pra mim é ser alegre, feliz, ser responsável com os estudos, ser livre para ter suas alegrias.

Ser adolescente é também respeitar pai e mãe e os mais velhos e cumprir horários e regras da casa, escola e responsáveis.

Ser adolescente também é ser mais maduro porque depois da adolescência vem a fase adulta e a adolescência ensina a fazer a maturidade para o futuro próximo.

Ser adolescente também é ter direitos e deveres por isso temos o (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente (Menino).

Ser adolescente para mim é ter sonhos.

Brincar, namorar, estudar, e o principal, respeitar as pessoas do mesmo jeito que elas te respeitam.

Eu namoro, gosto muito é ótimo ter uma pessoa que você pode confiar, abraçar.

Pretendo casar, ter filhos, construir uma família, mas ser adolescente também é ter meus irmãos para brigar com eles, brincar. Enfim, ser adolescente é muito bom (Menino).

É interessante que, no primeiro exemplo, o aluno parece ter adotado o discurso social da escola sobre os direitos e deveres, sobre as regras e limites, sendo que menciona inclusive o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Já no segundo texto (primeiro e segundo da mesma turma) o aluno descreve um projeto futuro, de namoro, casamento, filhos, parecendo já não ter conflitos maiores em relação ao seu papel sexual e social.

Em outro texto, o autor já fala da adolescência como fase de quebrar as regras. Comenta sobre as contradições da adolescência, conclui o texto dizendo que ser adolescente também é seguir as regras, *“afinal todo mundo passa por essa fase algum dia e tem outros que não saem dela”*.

A questão apontada pelo aluno sobre haver pessoas que não saem da adolescência é bastante interessante e tem sido muito discutida atualmente. No capítulo 4 desta pesquisa, citamos alguns autores que discutem sobre a adolescência que se prolonga até a idade adulta. Como discutido anteriormente, o contexto cultural contemporâneo de enfraquecimento dos ideais, enquanto referências simbólico-imaginárias dificultam ao adolescente se autoafirmar enquanto sujeito de desejo, o que acaba por exacerbar o desamparo e a angústia decorrentes da invasão do real da pulsão na adolescência (COUTINHO, 2005). E sem conseguirem se sustentar como sujeitos junto a seus pares, aprisionados no real através do ato, os adolescentes podem não conseguir atravessar a adolescência satisfatoriamente e até mesmo ficar aprisionados nela indefinidamente.

A partir das reflexões trazidas até aqui, podemos pensar no papel da escola para esses adolescentes, visto que em sua trajetória escolar não conseguiram desenvolver a autonomia do pensamento e da palavra. Conforme reflete Freud (1911/1980), em seu texto "Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico", a educação, sem dúvida, oferece (ou deveria oferecer) estímulos para a superação do princípio de prazer pelo princípio de realidade.

Kupfer (2001) constata que, atualmente, há um número cada vez maior de crianças e adolescentes que não chegam a constituir verdadeiramente uma escrita própria, uma autoria.

É o caso de diversos dos textos com os quais nos deparamos: para muitos dos estudantes, “pouco se lhes dá que não escrevam bem, ou de modo correto. Não emprestam vida ao que escrevem” (KUPFER, 2001:s/p.). Essa questão será retomada no próximo capítulo, a partir dos mecanismos de recusa e de inibição, propostos por Freud.

Mas, de maneira geral, independente das dificuldades linguísticas expressas na maioria dos textos, pudemos perceber que muitos dos estudantes aceitaram nosso convite e manifestaram interesse em escrever. E falaram sobre seus dilemas da adolescência, dos excessos, das condutas de risco, sexualidade, conflitos com os pais, a família e com a escola, do outro social, enfim, conseguiram, em grande parte, inscreverem-se de alguma maneira, ainda que de forma confusa ou dispersa em determinados momentos, como autores de seus textos. Isso é algo raro de acontecer nas turmas, visto que a queixa comum, entre os professores dessas turmas, sempre foi o desinteresse e a apatia dos alunos em relação às atividades escolares. Essa questão será melhor tratada no próximo capítulo, a partir da análise das observações *in loco* e da entrevista da professora de uma das turmas em que se deu uma das rodas de conversa. Para tal, abordamos sobre alguns conceitos que se relacionam com o desejo de saber, entre eles, a pulsão, o recalque, a inibição e a recusa do saber e do não saber entre muitos adolescentes sujeitos de nossa pesquisa. Mas cabe aqui, também, discutir um pouco sobre o porquê do interesse deles em escrever sobre esse tema.

Vygotsky já alertava sobre a necessidade de se trabalhar com textos e linguagens que despertem o interesse dos alunos em se debruçar sobre eles no trabalho cognitivo de leitura e compreensão. Freud (1907-1908/1981), por sua vez, já propunha que é o desejo que se entrelaça nos tempos do trabalho da escrita. Ao propormos um tema com o qual os adolescentes se identificavam, a própria adolescência e seus dilemas, uma atividade aparentemente simples de escrita a partir da leitura de um poema, foi despertado neles o desejo de escrever sobre si, remetendo-nos a Foucault (1992), como tratado no capítulo 4. O desejo, neste caso, de escrever sobre si, pode ter contribuído para que esses adolescentes se inscrevessem como sujeitos e dessem um alívio, ainda que momentâneo, à sua angústia.

Ao “autorizá-los” a escrever, possibilitamos também que pudessem se colocar como autores, buscando um lugar próprio, sua própria língua, tentando descolar-se um pouco do discurso sem sentido do Outro, da palavra oca reproduzida na escola e nas atividades escolares propostas a eles. Como lembra Guimarães (2006:187), “autorizar-se remete a tornar-se autor, apropriar-se de si mesmo e da sua história”.

Assim, eles puderam falar um pouco de si e de sua história a partir desse “estranho familiar”, esse enigma que é a adolescência: ou nas palavras de Drummond⁹ – desse, outro, esse “estranho que os habita” e que se expressa em seus discursos escritos: “escrever implica em um distanciamento que se produz a partir de um outro lugar” (GUIMARÃES, 2006:189). E foi nesse ato que o sujeito de desejo pôde se inscrever. Pelo menos em vários dos discursos escritos que lemos. De acordo com Kupfer (2004), essa seria uma operação apenas possível de ser realizada a partir da presença da figura de autoridade representada pela metáfora, ou imago paterna, que é capaz de restringir o poder feminino e, ao mesmo tempo, transmitir a dúvida que possibilita que o desejo surja e lance o sujeito na busca pelo saber. No final da operação realizada pelo pai, é o desejo que se desenha como possibilidade para o sujeito. O que poderá advir será um desejo próprio ao sujeito, um desejo articulado ao laço social (KUPFER, 2004, p. 84-85).

Trataremos, a seguir, da análise das rodas de conversa com grupos de adolescentes de duas escolas, em que observamos que, quando convidados à palavra, eles têm muito a dizer.

⁹ O *Outro* – Poema de Carlos Drummond de Andrade.

7 ANÁLISE DA FALA DOS ADOLESCENTES – AS RODAS DE CONVERSA

Conforme discutido no capítulo 5, pertinente à metodologia, o foco de nossa pesquisa foi o de dar a palavra – escrita e falada – aos adolescentes e tentar escutar o que eles próprios tinham a dizer sobre si e sua situação no contexto escolar. Por isso, o trabalho realizado por meio das rodas de conversas foi, entre os recursos metodológicos, o que atendeu a esse objetivo e garantiu um espaço de troca diferenciado e distanciado das atividades comunicativas tradicionais da escola. Essa era uma de nossas principais preocupações, visto que, depois de anos trabalhando com os professores dessas turmas e observando seu cotidiano em sala de aula, percebemos que para uma boa parte dos alunos as atividades escolares lhe pareciam difíceis e penosas, por isso, tendo muita resistência em realizá-las.

Outra questão importante na metodologia com base no método clínico é que a condução das rodas de conversa requer que o pesquisador seja atravessado pela psicanálise, assim, possibilitando uma relação de escuta e de fala diferente daquela dos pais e dos educadores e capaz de permitir a confrontação dos adolescentes com suas falas e atos, desse modo, visando à escuta do sujeito para além do que ele expressa como aluno.

Conforme discutimos até aqui, as turmas do Floração são formadas por adolescentes que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem e, em muitos casos, comportamentos considerados sociais ao longo do percurso escolar.

O material que apresentamos para a análise foi colhido a partir da formação de dois grupos de conversa em duas escolas e regiões diferentes. Realizamos, nos dois grupos, quatro encontros entre maio e junho de 2014. Os encontros aconteceram semanalmente na escola, dentro da carga horária das turmas, com duração de aproximadamente uma hora cada um, em acordo feito com as direções e os professores.

O primeiro grupo foi composto por oito alunos em média, por livre escolha, a partir do convite endereçado a eles e às famílias. A idade média desses alunos era de 15 e 16 anos. O segundo grupo foi composto de 14 alunos em média, provenientes de duas turmas da segunda escola. Quando apresentamos a proposta aos três professores, todos manifestaram muito interesse em disponibilizar o horário

e o espaço para as rodas de conversa em suas escolas e ajudaram-nos com os convites aos alunos e as autorizações dos pais.

Nosso assistente de pesquisa teve também um papel importante nessas rodas de conversa. O mesmo realizou, há dois anos, uma pesquisa de mestrado (BOAVENTURA, 2012) em que focalizou os adolescentes de uma turma do Floração em uma escola à qual o apresentamos. Combinamos que íamos nos revezar na condução dos encontros porque, como já temos um pouco mais de familiaridade com essas turmas, transitando nelas semanalmente e atuando na coordenação regional do programa, o que envolve questões pedagógicas e de assessoria aos professores, nosso assistente nos auxiliaria atuando como mediador vindo de fora desse contexto escolar, além de trazer sua experiência com a metodologia de conversação que realizou anteriormente com alunos desse mesmo programa (em outra escola).

Paralelamente, tivemos um encontro com uma das professoras que havia entrado recentemente, substituindo o professor da primeira turma que estava de licença para tratamento de saúde. Esta turma é uma das que reúne o maior número de alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem e níveis de indisciplina, desatenção e hiperatividade bem acima do que detectamos geralmente nas escolas. A partir dos dados da entrevista, somados à nossa observação em sala, durante todo o ano letivo, nesse primeiro grupo, destacamos em nossa análise dois aspectos que nos chamaram atenção: o nível de desinteresse dos alunos e as provocações languageiras, as injúrias e insultos dirigidos aos colegas, professores, gestores e funcionários da escola. Começamos então com a entrevista.

7.1 ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA COM A PROFESSORA DA TURMA

Conforme já mencionado, trabalhamos na coordenação regional do Programa Floração em seis escolas, com oito turmas no total, fazendo visitas semanais para o acompanhamento pedagógico. Dessa maneira, ao conversar com os professores sobre a pesquisa, essa turma foi apontada como tendo muita necessidade de intervenção, visto seu perfil de constantes problemas disciplinares, violência, desrespeito aos professores e funcionários, em um histórico de anos no percurso escolar dentro da própria escola até chegar ao Floração. O professor que até então

trabalhava com a turma nos solicitou tal intervenção e até sugeriu alguns dos alunos para as rodas. Posteriormente, o mesmo teve de se licenciar devido a um problema de saúde, o que agravou ainda mais a situação desses alunos.

O mesmo aconteceu quando conversamos sobre a proposta com as diretoras da escola, que vêm acompanhando e auxiliando o professor, já conhecendo todos os alunos e suas famílias há anos. Preocupadas com essa situação, propuseram, inclusive, reuniões periódicas com os alunos e seus pais para que as famílias e os próprios alunos passassem a implicarem-se mais no seu próprio processo escolar, com isso, tentando enfrentar conjuntamente os problemas de indisciplina, de violência e de desinteresse da turma, esses agravados pela descontinuidade do trabalho iniciado pelo professor licenciado.

Na entrevista com a professora substituta (Diário de Campo: 04/06/2014), essa demanda foi reforçada. Durante a entrevista, a professora, que veio de outra escola e não conhecia a turma nem o seu histórico anterior, relatou-nos situações e problemas muito semelhantes com os já enumerados pelo professor da turma e as diretoras da escola. A professora, demonstrando bastante preocupação, revelou o fato de nunca ter visto uma turma tão “difícil”, na qual se reuniam tantos alunos que apresentavam problemas de todas as ordens. Nos primeiros dias, ela afirmou que pensara em desistir, mas, depois de refletir melhor, resolveu aceitar o desafio e tentar seguir com eles até a volta do professor da turma.

Entre as questões apontadas, ela ressalta o constante desrespeito pelo que é do coletivo, a forma destrutiva com que alguns alunos interagem com os materiais coletivos da turma (lápiz, canetas, fitas adesivas, colas, cadernos e folhas de atividades). No dia anterior, dois alunos haviam cortado os fios das tomadas da televisão e do aparelho de DVD. Esses aparelhos são utilizados, diariamente, para apresentação das videoaulas, que fazem parte do material pedagógico proposto pela Fundação Roberto Marinho. Tal ato nos pareceu uma maneira desses dois alunos, considerados os mais hiperativos e desatentos, chamarem atenção para si. É interessante observar que os textos escritos por ambos já haviam chamado atenção quando analisamos, como apontado no capítulo anterior, seus discursos presos às fantasias infantis, análise à qual retornaremos mais adiante.

Já relatamos o quanto, de maneira geral, muitas das videoaulas que fazem parte do material pedagógico do Programa não despertam interesse aos alunos.

Mas, nessa turma, tal desinteresse também se manifesta nos filmes de entretenimento, principalmente aqueles de maior duração. Entre esses filmes, alguns foram sugeridos pelos professores, nas reuniões pedagógicas, por trazerem alguma mensagem positiva ou mais reflexiva sobre histórias que, na avaliação do coletivo, assemelham-se ao contexto desses meninos. É o caso de “Escritores da Liberdade”, ou “O Contador de Histórias”. Mas mesmo os filmes sugeridos e levados pelos próprios alunos, aqueles mais comerciais e populares, não mantêm por muito tempo a atenção da maioria.

O professor anterior havia relatado que apenas um filme despertara interesse e atenção por mais tempo, em um número maior de alunos, que foi quando trabalhou com alguns episódios de “Cidade dos Homens”, que relata algumas aventuras dos personagens adolescentes Laranjinha e Acerola. Questionamo-nos se isso se deveria ao fato de, além de serem episódios mais curtos, possibilitar a identificação com esses personagens, que, sem compromisso com uma discussão moral, apresentam saídas diferentes e possíveis em relação à sua situação de risco social e de marginalização.

Da mesma maneira, a professora substituta relata também sobre o desinteresse dos alunos em relação a quaisquer atividades propostas, o que coincide com nossas observações registradas no diário de campo. Em um dia acompanhando a turma, quando realizavam uma avaliação diagnóstica externa (27/03/2014), verificamos que a maioria absoluta dos alunos não fizera a avaliação: eles simplesmente marcaram qualquer resposta sem ler as questões nem as opções de respostas. Muitos conversavam o tempo todo e brincavam uns com os outros, fazendo gozações e, ao serem interpelados pelos funcionários designados para a aplicação da prova, vários deles respondiam com palavrões e ataques verbais, uma constante nos modos de relacionar dos alunos, tanto entre eles quanto com professores e funcionários da escola.

A professora comenta que às vezes parece haver uma espécie de curto-circuito que atinge todo o coletivo:

não sei se isso tem algum sentido, mas acho que tem. Eu fico impressionada com a situação desses alunos. É como se desse um curto-circuito: se um começa, aí dá aquela barulheira total na sala e não conseguimos mais nenhum controle sobre eles.

Tal fala nos remeteu à discussão de Freud sobre o funcionamento psíquico de um grupo social. Em “Psicologia de grupo e análise do ego” (1921/1980), ele interroga o que seria um grupo psicológico e sua capacidade de exercer influência sobre a vida mental de um indivíduo. Nesse livro, o autor postula que um grupo se constitui na medida em que cada membro se identifica e cria laços quando se compartilha um objeto comum. É o que o autor denominou “identificação pelo sintoma”.

Freud (1921/1980) observa que as características individuais, muitas vezes, submetem-se às identificações predominantes do grupo e as suas diferenças individuais acabam sucumbindo a uma espécie de homogeneidade, em que o modo de funcionamento arcaico prevalece. Isso tem sido muito observado como característica marcante dessa turma. Quando conversamos isoladamente com alguns alunos, podemos notar outras maneiras de tratamento mais afetivo e carinhoso por parte deles. No tratamento individual, percebemos maneiras diferentes também de realizarem as tarefas escolares, com atenção e assertividade, mostrando que eles são mais interessados e mais capazes de realizá-las adequadamente do que demonstram quando estão juntos. No grupo, o que predomina é essa espécie de identificação com a turma de “alunos-problema” e os constantes ataques verbais uns aos outros e contra os adultos que trabalham na escola.

Um fato que nos chamou atenção, no relato da professora substituta, foi quando conta que, em uma tentativa de chamar a atenção para a maneira como alguns alunos se assentavam em suas cadeiras, um aluno (o mesmo que cortou os fios da TV e do DVD) respondeu “*que eles se sentam de qualquer jeito mesmo porque são favelados*” (Gustavo)¹⁰.

Nos encontros de rodas de conversa com o grupo da outra escola, também, aparecem muitas falas como essa: “*nós somos os piores alunos da escola*”. Portanto, como se identificassem, estivessem mesmo alienados ou aprisionados ao que fosse considerado mais negativo ou marginalizado na escola.

Essa professora relata, ainda, que, um dia, tentou contar para eles a sua história, como sua família fora pobre e passara por muitas dificuldades e como conseguiu superá-las. Colocou para eles a frase que sua mãe dizia para os filhos:

¹⁰ Os nomes dados aos alunos participantes das rodas de conversa são fictícios. A transcrição das falas respeita o modo como os alunos se expressaram, por isso, não se seguiu o padrão culto da língua.

“Minha mãe não deu bicicleta para ninguém, mas deu um carro para todos”. E perguntou-lhes como achavam que isso fora possível. E alguns deles responderam que sua mãe então “devia ter vendido drogas”. Então, ela tentou argumentar que não fora assim, que foi pela educação, pelos valores que os pais lhes passaram e com o trabalho. Desse modo, ela relatou que tentara fazer com que eles “pudessem vislumbrar alguma outra coisa em suas vidas”, algumas saídas diferentes daquelas que traziam.

Ela finaliza sua participação dizendo que tem tentado “levar cor” à sala, colocando cartazes e mensagens positivas. Diariamente, ela escreve uma frase no quadro, uma mensagem positiva, para tentar ler com eles, mas confessa que, na maioria das vezes, nem ler a frase com eles ela consegue. No entanto nota que com esse trabalho “de formiguinha” uma das alunas se interessou e começou a organizar um caderno de poesias e frases e, normalmente, traz para a sala e mostra à professora, que tenta incentivar seu progresso. Outra aluna passou a enfeitar o seu caderno, fazendo margens coloridas nas folhas e delineando com maior cuidado sua letra. Ela ainda comenta que costuma valorizar as pequenas mudanças que alguns vêm apresentando, “qualquer coisa que eu vejo eles fazendo”. Comenta que um dos alunos também se interessou pelas mensagens e trouxe uma que encontrou em casa para que a professora colocasse no quadro: “Grandes são as dificuldades, mas gigantes são as vitórias para quem tem fé e persistência”. No dia da entrevista, ela iria tentar trabalhar essa frase com eles e valorizar a iniciativa do aluno que a trouxera. E, diante de manifestações como esta, a professora planeja introduzir momentos de leitura literária em sala de aula: “ou pelo menos tentar”.

Chamou-nos atenção nessa turma, até então, o nível de desinteresse ou a falta de desejo de aprender, de saber e as provocações e agressões verbais dos alunos dirigidas aos professores e funcionários da escola e na própria forma de tratamento entre os pares. Tais provocações nos pareceram também uma das maneiras de manifestar o desinteresse pelos conteúdos escolares tais como são propostos. Vejamos essas questões pelo viés da psicanálise.

7.1.1 Desinteresse, sintoma, inibição e recusa de saber e de não saber

Ao longo dos anos em que acompanhamos as escolas e várias turmas do Programa Floração, sempre, chamou-nos atenção o desinteresse um tanto generalizado entre os adolescentes quanto a realizar as atividades propostas, fossem elas quais fossem. Um fato curioso observado por vários professores é a preocupação dos alunos em apenas copiarem as respostas e mostrarem ao professor, sem se preocuparem em resolver por si mesmos a questão proposta. Nessa turma não é diferente.

Durante a entrevista, a professora da turma em foco observou que alguns alunos que anteriormente até tentavam realizar as atividades acabaram se rendendo ao comportamento predominante do grupo. Talvez para se sentirem aceitos por eles, visto que os que apresentam melhores condições de aprendizagem e de comportamento são normalmente alvos de gozações e chacotas dos outros.

Muitas vezes, ela não consegue falar sobre a questão ou corrigi-la oralmente no coletivo. E relatou que eles não a escutam, falam junto com ela e sempre em alto volume, gritando uns com os outros, provocando e rebatendo as provocações. A grande maioria não demonstra sequer interesse em checar suas respostas, verificar seus acertos e muito menos de corrigir os erros nas atividades de rotina. Por ser uma fase em que se aprofundam os conteúdos das disciplinas, visto que o adolescente já seria capaz de operar com o pensamento conceitual e com os conceitos científicos, interrogamos o que leva esses alunos a ter tal comportamento de apatia e desinteresse pelo conhecimento. O que faz com que eles não desejem saber?

Kupfer (1992:79) adverte que, se queremos abordar o desejo de saber pela perspectiva freudiana, temos de refletir sobre a questão: “o que se busca quando se quer aprender algo?”. O que motiva ou que razão leva o sujeito à busca de conhecimento? E ainda que Freud não tenha se dedicado a teorizar sobre a educação e o que faz uma criança se interessar e buscar o conhecimento, ele trouxe algumas ideias e questionamentos sobre o que leva alguém a ter desejo de saber.

Em seu livro, a autora discute sobre o interesse de Freud sobre o fenômeno da aprendizagem e suas elaborações teóricas em que tenta aplicar a teoria psicanalítica à educação. Com a entrada na escola, espera-se que parte dessa

investigação sexual da criança durante a passagem edípica seja sublimada em “pulsão de saber” (KUPFER, 1992:81). A sublimação aconteceria por uma necessidade inerente à constituição do sujeito. A autora reflete que ela acontece porque é necessário que se renuncie a um saber sobre a sexualidade. A partir disso, há um deslocamento dos interesses sexuais para os não sexuais, que seriam os objetos do conhecimento. A força dessa pulsão continua, então, a estimular as crianças a continuarem investigando de outras maneiras sobre suas questões fundamentais.

Em “Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci” (1910/1981), Freud traz novamente o conceito de “sublimação” que, como observou em Da Vinci, refere-se a uma espécie de passagem das pulsões sexuais para a investigação e para a criação artística. Para Freud, Leonardo não amava nem odiava, mas perguntava-se sempre qual era a origem daquilo que deveria amar ou odiar, qual o seu significado, o que o mantinha em uma espécie de indiferença em relação ao bem ou ao mal ou à beleza e à realidade. E, assim, controlando e subordinando o amor à reflexão e ao pensamento – segundo Freud – uma parcela significativa do impulso dominante de investigação acabou por retirar do artista uma parcela significativa de seu interesse sexual na vida adulta, o que fez com que ele escapasse da inibição neurótica do pensamento. Neste caso, “a libido que se subtrai ao recalque, através da sublimação liga-se à potente pulsão de investigação para se tornar mais forte” (MENDES, 2011:59).

De acordo com sua “Teoria da Sexualidade” (1905/1981), Freud associou o saber ao conflito edípico. A curiosidade sexual, que já faria parte da atividade intelectual na criança, por meio da ação de recalque, é sublimada, transformando-se em desejo de saber.

Os conceitos de “sublimação” e de “pulsão” propostos por Freud estão muito relacionados com a questão do saber e do desejo de saber, bem como com o saber transmissível e o saber do Inconsciente a partir de sua teoria sobre o período de latência.

Freud entende a sublimação como um processo pelo qual parte da energia libidinal (a pulsão sexual) é desviada para ser investida em atividades e produções culturais, resultando em conhecimento, arte e trabalho (FREUD, 1905/1981). Para Freud, no processo da sublimação, os impulsos sexuais que derivam de zonas

sexuais perversas despertam sentimentos desagradáveis, produzindo reações opostas e, “a fim de suprimir esse desprazer, constroem barreiras mentais da repugnância, da vergonha e da moralidade” (FREUD, 1905/1981:244), mas a sublimação é apenas um dos destinos resultantes do processo de constituição subjetiva a partir da sexualidade perverso-polimorfa da criança. Freud também aponta, como destino, os mecanismos de “recalque” e a “perversão”.

Quanto ao conceito de “recalque”, Freud, no texto “As pulsões e suas vicissitudes” (1915/1981), afirma que o recalque é uma vicissitude da pulsão e propõe que o que sofre recalque seria a pulsão cuja satisfação pode produzir maior desprazer que prazer. Haveria, antes, o que Freud denomina como “recalque originário”, que constituirá o aparelho psíquico.

Garcia-Roza (2000), tentando elucidar a teoria de Freud, comenta que o recalque originário é precursor e condição necessária para que o recalque ocorra. Ele negaria ao representante pulsional o acesso à consciência e estabeleceria uma fixação, uma ligação da pulsão com seu representante. O recalque originário é anterior à constituição do Inconsciente como um sistema psíquico e “estabelece uma demarcação interna a este, que vai servir de referência para o recalque propriamente dito” (GARCIA-ROZA, 2000:178).

Lacan, no “Seminário sobre a Identificação” (1961-1962/2003), traça uma articulação com esse conceito proposto por Freud, propondo o conceito *traço unário*, que seria a marca que inaugura o sujeito a partir do significante. Lacan afirma que todo significante é constituído pelo traço. O *traço unário* seria aquele que atravessa o pequeno sujeito marcando-o com o simbólico, o que possibilita a fundação do Inconsciente e a consequente divisão dos sistemas consciente, pré-consciente e Inconsciente. Esse traço seria uma espécie de marca inscrita no ser para que o sujeito possa emergir em sua singularidade. Tal inscrição se dá em um registro imaginário, pois ainda não há um sistema de linguagem estruturado.

Segundo Freud (1915/1981), o recalque propriamente dito, que também é denominado como “recalque secundário” opera sobre os componentes mentais do representante recalçado ou sobre os pensamentos que estejam de alguma maneira associados a esses representantes. E Freud lembra que a força da atração exercida pelo que foi recalçado, também, deve ser considerada nesse processo.

A essência do recalque consiste em retirar algo da consciência e mantê-lo afastado dela. Porém o recalque não anula o representante da pulsão. Ele continua a existir, a organizar-se e produzir derivados e ligações que, por meio de distorções ou formação de sintomas, poderá ter acesso ao consciente: “o recalque impede a passagem da imagem à palavra, embora isso não elimine a representação, não destruindo, inclusive a sua potência significativa” (TOMASELLI, 2007:s/p).

Como vemos, a atividade de pensar está intrinsecamente relacionada, na infância, com as questões relativas à sexualidade e à pulsão. A fase dos “porquês” das crianças em relação ao mundo que elas observam, por exemplo, traz duas questões fundamentais ligadas ao nascer e ao morrer – de onde viemos e para onde vamos. Essa fase de investigação infantil, que acontece entre os 3 e os 5 anos, estaria também ligada à pulsão de domínio (forma sublimada) e à “escopofilia” ou às “pulsões de ver”, de acordo com Kupfer (1992).

Freud (1908/1980), no texto que trata sobre as teorias sexuais infantis, assevera que uma criança iniciará em sua atividade de pensar quando começar a perguntar-se sobre sua origem. A famosa pergunta sobre a origem dos bebês traz em seu cerne a questão do desejo: “é o enigma do desejo do Outro que está aberto” (TENÓRIO, 2012:10). Se ela existe é porque alguém assim o desejou.

Além dessas questões iniciais feitas pelas crianças que as impulsionam ao movimento ativo para satisfazer suas curiosidades, há outra questão que remete ao momento crucial e decisivo na teoria freudiana, nomeado como a descoberta da diferença sexual anatômica (KUPFER, 1992) e, com isso, o temor da castração.

A constatação, pela criança, de que falta algo nas mulheres pode despertar a angústia e o temor de que também isso pode vir a faltar aos homens e pode reavivar outras experiências de perdas (como a do seio materno, por exemplo). É o que Freud denominou como “angústia de castração” (FREUD, 1905/1981), que se revela mais significativamente na passagem da criança pelo complexo de Édipo, como já visto no capítulo 4.

No entanto ele reflete que é justamente essa angústia dada pela descoberta da diferença sexual anatômica que faz com que a criança deseje saber e fazer investigações em busca das respostas a essas questões sexuais. Segundo Kupfer (1992), as investigações infantis, nesse sentido, são sempre sexuais e o que está em jogo é sua necessidade de definir seu lugar no mundo, o que implica também o

seu lugar sexual. Esse lugar, a princípio, está ligado ao lugar que ocupa na relação parental e em relação ao desejo dos pais.

Porém, nesse percurso da criança, podem acontecer alguns percalços: em os “Três Ensaios” (1905/1981), Freud aponta que uma das primeiras teorias sexuais infantis seria a hipótese de que haveria um único aparelho genital para ambos os sexos. Essa seria a principal característica da organização genital da criança, que difere essencialmente da organização adulta, mas ao se defrontar com a percepção da “falta” de pênis na menina, o menino se recusa a aceitá-la, afirmando que o mesmo ainda vai crescer. Perceber que a mãe, objeto de amor tão importante, não tem um membro tão valorizado é uma questão narcísica que se impõe ao pequeno.

A visão do órgão sexual feminino não levaria a criança, nesse momento, a vinculá-la à diferença entre os sexos: ela percebe e admite algumas características sexuais secundárias, mas isso não a impede de crer que todos os adultos possuem um pênis. O menino, inicialmente, rejeita tal percepção e a contradição entre o que ele vê e aquilo em que deseja acreditar é encoberta pela ideia de que o pênis “ainda vai crescer”. Posteriormente, ele conclui que o pênis estava lá e foi retirado, o que o leva ao receio de perder também o seu e a pensar sobre o que seria necessário fazer, ou renunciar, para preservá-lo.

Esse é o momento que Freud considera primordial na organização psíquica, pois aquilo que ele denomina de castração representa a operação que o sujeito terá de simbolizar a respeito da diferença entre os sexos. Dessa maneira, o registro da ausência do pênis na mulher se constituiria como uma questão narcísica. Esse momento seria o que Freud denomina de “segundo momento de castração”, quando a aceitação dessa diferença implicaria na experiência de ameaça com respeito ao próprio pênis. O texto também enfatiza o caráter emocional implicado nessa elaboração, lembrando que ela só se torna possível após um longo período de recusa. Correa (2010) reflete que esse momento de constituição do ideal do Eu, com a vivência da castração, introduz as marcas do desejo em decorrência da inscrição da lei. Porém, sendo o desejo de incesto, num movimento de reconhecimento e recusa da castração, fato estrutural na constituição de todo ser falante, o sujeito, sem o saber, utiliza-se das máscaras – Eu ideal e ideal do Eu – encobrendo o real do objeto, tal como aparece na fantasia e no sintoma neurótico.

Em 1923, no texto “A organização genital infantil: uma interpolação na Teoria da Sexualidade”, Freud (1923/1981) descreve o mecanismo de recusa da castração enquanto a impossibilidade do menino de reconhecer a ausência, na mãe, de algo que tanto valoriza. Esse texto traz novos posicionamentos de Freud em relação à sexualidade infantil. Nele, Freud afirma que as escolhas objetais infantis, bem como suas pulsões parciais, já se encontram sob a primazia dos genitais muito antes do que ele mesmo imaginava ao escrever os “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade” (1905).

A questão volta a ser tratada no texto de 1925/1981, “Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos”, onde Freud afirma que só será mais tarde que a ameaça de castração adquirirá influência sobre o menino, quando essa observação adquirirá, para ele, a plena significação. Ele rememora, ou a repete, e é tomado pelo que afirma ser uma tempestade emocional, assim, passa a acreditar na realidade de uma ameaça da qual até então ele ria.

Se a recusa, inicialmente, faz parte da vida psíquica da criança, segundo Freud (1905/1981), ela pode ser considerada patológica se persistir na vida adulta. Este conceito é discutido por ele nesse texto, articulando-o com a questão da perversão e da psicose.

Zimmermann (2001) destaca que nesse momento duas questões-chave da estruturação psíquica são mobilizadas: uma é a questão do narcisismo e a outra consiste na presença e na ausência da figura materna — cuja elaboração irá influenciar a resolução da questão sobre a diferença sexual. Essa é uma questão importante quando se trata da puberdade e adolescência, porque, segundo a autora, no final dessa passagem, há uma tendência a ocorrer uma intensificação de reações de recusa no contato com o conhecimento novo que pode dificultar muito seu processo escolar.

Essa observação de Zimmermann trouxe luz a algumas questões que expomos ao longo de nossa pesquisa. Se a adolescência se constitui como um momento em que a apreensão do conhecimento é estrutural, de acordo com Vygotsky (1928-1931/1996) e Lacan (1965/2006), e se, na relação entre saber e sexo, a sublimação é o mecanismo que agiria em favor do interesse pelas atividades intelectuais, por que esses adolescentes sujeitos de nossa investigação apresentem-se tão apáticos e desinteressados perante os saberes escolares propostos na

escola? Se “pensar é ato de liberdade duramente adquirido e fundamental para o Eu” (ROSA, 2000:102), que fatores podem ter contribuído para que o sujeito se mostre tão passivo e desinteressado pelo ato de pensar e de desejar conhecer?

Na entrevista com a professora e nos encontros de formação continuada, vários professores comentaram: “eles não querem saber de nada, não fazem nada na sala, não querem nada”. Que “nada” é esse a que eles foram destinados ser?

Lacan nos lembra de que a operação da adolescência não é tão simples, porque é aí que a questão da sexualidade também se desdobra como estruturante. Ou seja, na adolescência, a relação entre sujeito, saber e sexo aparece fortemente sob a forma do real que se apresenta como esse impossível e indizível da relação sexual. E, diante do sexo, o sujeito se indetermina no saber, o que lhe confere o seu lugar de sujeito do Inconsciente (LACAN, 1964-1965/2006). Mas essa história é apenas reatualizada na passagem da adolescência. Ela acontece, como vimos até agora, nos primórdios da infância, porém influenciará significativamente os rumos que o sujeito irá tomar ao longo de sua vida e especialmente na relação que o adolescente terá com o saber e o não saber – o saber transmissível e o saber do Inconsciente.

No artigo “O adolescente e a recusa do não saber” (2001), Zimmermann discute certas formas discursivas apresentadas por adolescentes perante dificuldades que atravessam no percurso escolar, focalizando as diferentes reações de recusa do não saber, explicitadas em transferência. Para a autora, ao defrontar-se com o não saber, é possível uma reatualização no uso dos mecanismos de recusa da castração, de acordo com os recursos estruturais de cada sujeito.

Isso porque, a partir dos 11 anos, os conteúdos trabalhados na escola são aprofundados e exigem maior elaboração conceitual, maior abstração do pensamento. No entanto, ao deparar-se com a necessidade de maior abstração conceitual, em alguns casos, isso acaba por colocar em evidência os limites impostos pelas aptidões individuais.

Se, no início do processo de alfabetização, aos 6 ou 7 anos de idade, o sujeito se encontra no período de latência, em que a pulsão sexual é desviada para finalidades outras que incluem a aprendizagem escolar, pelo mecanismo de sublimação, na passagem da adolescência, as dificuldades impostas por esse período escolar encontrarão um sujeito mais vulnerável narcisicamente, em um

momento de reatualização de suas vivências edípicas e da descoberta da castração. Segundo Zimmermann (2001), isso acontece devido às cobranças fálicas que o meio intensifica nessa fase. Mesmo para aqueles que até então não tiveram maiores problemas em seu desempenho escolar, nesse período, podem ver-se obrigados a confrontar-se com um limite que desconheciam em si mesmos. A autora observa que, diante do conhecimento novo que vem representado pela instituição e pela figura do professor, em que percebe a ameaça (narcísica) de não conseguir dominá-lo, o adolescente pode reagir de diferentes maneiras.

Em alguns casos, o conhecimento novo pode ser considerado como o “terceiro da cena” e, assim, desempenhar a função paterna, que irá operar um corte, constituindo-se em fator de ruptura da posição onipotente narcísica mantida com a realidade. Nesse sentido, a escola e o professor podem representar um perigo para o adolescente e reatualizar os primitivos mecanismos de recusa.

Para Zimmermann (2001), recusar implica operação que abole o sentido, enquanto recalcar possibilita uma repressão de algo que representa uma ameaça ao Eu, mas cujo sentido pode retornar, como seria o caso da produção dos sintomas. A autora afirma que nos adolescentes é comum o uso do mecanismo de recusa em função das exigências fálicas que lhes são impostas, interna e externamente e que a intensidade e qualidade de seu uso podem variar de acordo com os movimentos psíquicos estruturais e com os fatores sociais atuais. Porém, ainda que ocorram intensas mobilizações emocionais, representam movimentos de reorganização psíquica e não se pode cair no erro de tentar diagnosticá-las como uma experiência perversa ou psicótica.

Para ela, “no que diz respeito a seu confronto com o não saber é possível constatar o impacto desta questão enquanto reatualizadora da percepção traumática da incompletude da mãe antes vista como fálica” (ZIMMERMANN, 2001:19). Zimmermann identifica, em alguns adolescentes, o uso de mecanismos de recusa em um primeiro momento, mesmo em movimentos estruturais diferentes. A recusa ocorre por certo pânico narcísico que os adolescentes enfrentam frente às dificuldades do não saber. E identifica também o uso de argumentos que tentam destituir a importância do objeto faltante e deslocar o foco da questão da falta, atribuindo-a a outro que não ameaça sua posição narcísica, regida pela lógica unitária.

Ela reflete sobre casos em que determinados adolescentes, mesmo dispostos de recursos estruturais que possibilitam o uso do recalque, tendem a defender-se por meio de um padrão de recusa. Eles podem se desviar e recusar-se a falar do seu baixo rendimento de tal forma que a questão tenda a deslocar-se para a ineficiência dos métodos pedagógicos dos professores, demonstrando desprezo e desinteresse pelos conteúdos e, às vezes, também, pela pessoa do professor (ZIMMERMANN, 2001). O sujeito aí não se questiona sobre a sua dificuldade, mas esconde-se sob os mecanismos pelos quais sua inteligência poderá ser utilizada para livrá-lo do confronto.

Há também alguns casos de adolescentes em que a recusa assume proporções mais intensas, abarcando a escola em geral. Eles se mostram não apenas onipotentes, desprezam e desqualificam os professores, mas os atacam com indisciplina e agressões verbais. Diversos deles não se mantêm muito tempo na mesma escola. São casos em que o sujeito recusa-se de forma bem específica ao contato com o não saber, o que diferencia seu percurso daqueles movimentos reativos considerados próprios da adolescência.

Na turma em foco, distinguimos diferentes manifestações — em menor ou maior grau de intensidade — de recusa ao saber oferecido pela escola, o que nos remete às investigações de Zimmermann sobre a reatualização de suas vivências edípicas, do confronto com a castração e com o não saber, o indizível do real do sexo, mesmo para aqueles adolescentes que, até então, vinham tendo um percurso escolar sem grandes entraves.

Porém, de maneira geral, há um número significativo de adolescentes matriculados nas turmas do Floração que já trazia problemas na apreensão do conhecimento próprio de cada idade, desde o início de seu percurso escolar, chegando ao final do ensino fundamental e na adolescência com sérias defasagens na leitura e na escrita, bem como no raciocínio lógico-matemático. Tudo isso acaba por se intensificar na adolescência, por todas as questões discutidas até aqui, que são inerentes a tal passagem e que se manifestam como sintoma do mal-estar contemporâneo. Muitos adolescentes observados já trazem em sua bagagem, desde muito cedo, certa apatia diante dos conhecimentos escolares, o que nos leva a questionar se eles já não teriam desenvolvido, por algum motivo anterior, uma espécie de passividade, de inibição diante da atividade de pensar.

Isso nos remete ao texto de Freud “Inibição, Sintoma e Angústia” (1925-1926/1981), onde Freud diferencia três fenômenos clínicos próprios da neurose: a inibição, o sintoma e a angústia.

A formação do sintoma seria definida como indício e substituto de uma satisfação pulsional não consolidada; um resultado do processo de recalçamento.

Perante a angústia da castração, diferente da formação de sintoma, que seria um indício e um substituto de uma satisfação pulsional recalçada, a inibição é definida, por Freud, como um fenômeno contrário ao que acontece na formação do sintoma. Há, na inibição, uma debilidade no Eu que não implica um trabalho de resolução dos conflitos como no sintoma. Para Freud, a inibição é a expressão de uma limitação funcional do Eu que, por sua vez, pode ter causas muito diversas, sendo também diversos os mecanismos desta renúncia à função do Eu (FREUD, 1925-1926/1981).

Na inibição, o Eu se enfraquece porque a renúncia realizada requer dele a força da ação inibidora. O Eu enfraquecido não se aventura a entrar em conflito com as demais instâncias a fim de encontrar uma solução, uma formação de compromisso, dispensando o trabalho do recalçamento: ou seja, a origem desse enfraquecimento do Eu promovido pela inibição também tem relação com um aspecto sexual. Com a renúncia, o Eu (instância em que se dá a inibição) evita entrar em conflito com o Id (Isso) ou com o Supereu.

Freud também menciona, nesse texto, outras formas de inibição, as do tipo autopunitivas ligadas a atividades profissionais e até as atividades escolares. O Eu não fará determinadas coisas, especialmente as que podem promover o sucesso e o êxito, pois existe um severo Supereu que não permite. Assim, o Eu desiste dessas atividades para evitar entrar em conflito com o Supereu (HENCKEL; BERLINCK, 2003).

Dessa forma, o Eu só tomará conhecimento da parte do saber do sujeito que não o ameaça em suas premissas básicas. E, como reflete Cordié (1996), não há explicação lógica ou intervenção pedagógica que responda à questão da inibição, “quando a inibição toca no ponto central do ser do sujeito, quando há um encontro com uma configuração significativa da qual 'ele não quer nada saber” (CORDIÉ, 1996: 85-86).

Se enquanto no sintoma há um trabalho psíquico de deslocamento e formação de compromisso, na inibição, ocorre uma espécie de congelamento, de paralisia do Eu em função da sua ação de renúncia desse trabalho (HENCKEL; BERLINCK, 2003). Enfraquecido, o Eu pode, assim, ficar preso ao desejo do Outro, preso a identificações que o Outro lhe atribui, sem conseguir se posicionar como sujeito de desejo, apassivando-se e renunciando ao saber e aprisionando-se ao nada saber. E, neste caso, a inibição, a partir do momento que impede o surgimento do sujeito de desejo, também, compromete em muito a autoria do pensamento dado pelo sujeito do conhecimento.

Nesse sentido, a aprendizagem da escrita parece ter ficado comprometida para esses adolescentes. Se os dois níveis da linguagem (cognitivo e inconsciente) podem se articular para produzir o sujeito do conhecimento, aqui, foi o aspecto pulsional que prevaleceu, dificultando a comunicação e produzindo a própria inibição do pensamento. Consequentemente, a construção do discurso escrito e a produção de sentido ficaram comprometidas. “Tem-se, aqui, a importância da comunicação no processo de autoria de pensamento, o qual, se não for articulado pela linguagem, restringe-se ao caráter apenas pulsional” (ANDRADE, 2011:72).

A inibição tal qual é tratada pela psicanálise parece estar presente na maneira como vários adolescentes com os quais tivemos contato ao longo desses últimos anos respondem às demandas ligadas ao aprender. Há casos de muitos deles que, ao final do ano, não comparecem à escola para realizar as avaliações finais por acharem que não serão aprovados. A baixa autoestima é muito observada pelos professores que trabalham com eles. Predomina, aí, o não desejo de saber e de conhecer.

Identificamos vários adolescentes, inclusive nessa turma em foco, que não apresentavam qualquer dificuldade no manejo da leitura e da escrita e na resolução de problemas matemáticos, o que nos faz interrogar que aí há outro tipo de recusa, diferente da tratada por Zimmermann ou dos mecanismos de inibição do pensamento perante a angústia da castração. Conquanto todas essas questões tratadas até aqui sejam muito pertinentes para nossa pesquisa, para compreender sobre a adolescência e sua relação com o conhecimento, temos questionado também o desinteresse ou a recusa do saber escolar como uma maneira de o adolescente se manifestar enquanto sujeito e de tentar se descolar do Outro como

suposto-saber, que, sem interrogar o que ele deseja saber, já impõe um conjunto de conteúdos preconcebido e disposto em um cronograma apertado, que não lhe dá quase nenhum espaço de interlocução.

Sobre esse tipo de rejeição ou recusa, Manonni (1999) destaca que, muitas vezes, a impossibilidade de aprender ou de pensar revela-se como um *acting out*, como uma maneira de o sujeito não sucumbir ao lugar de objeto de desejo do Outro. A angústia desses sujeitos se manifesta sob as mais variadas formas, tais como nas manifestações de agitação, agressividade e indisciplina. É neste ato que a criança ou o jovem instituiria a dimensão da falta na relação educativa. Na relação entre o educador e a criança é necessário que se assegure um espaço, uma distância para que o desejo possa nascer.

Dessa maneira, a condição de desistência, de abandono, de revolta pode estar implicada justamente em estratégias criadas por esses sujeitos contra os métodos e conteúdos programados do sistema educativo (PASSONE, 2014). Seria uma maneira de se defender da demanda de saber como gozo do Outro, que não dá o espaço necessário ao sujeito para que ele possa desejar saber.

As manifestações de recusa ao saber também podem se relacionar, segundo Rassial (2001), com a questão do declínio da imago paterna, que discutimos anteriormente no item sobre a adolescência e o mal-estar contemporâneo. As figuras de autoridade moderna, o pai moderno não tem oferecido sustentação do desejo de saber na criança. Esse desejo de saber, segundo o autor, baseia-se na suposição da criança de que o pai sabe sobre o desejo da mãe (o que lhe confere a função simbólica). A suposição, essa promessa de saber, é que sustentaria, na criança, a ilusão de que um dia também acederá a esse saber: o de saber sobre a sexualidade, sobre seu lugar na relação familiar, que será deslocado para as atividades escolares e para o desejo de aprender.

Nesse cenário contemporâneo, os professores, desautorizados e sob a égide do discurso capitalista — que se sedimenta e promove o empobrecimento dos laços sociais e o desaparecimento da diferença entre as gerações — não conseguem transmitir sua experiência e seus saberes aos mais jovens e oferecer-lhes “a dose de simbolização suficiente a essa operação necessária à passagem adolescente” (PEREIRA; GURSKI, 2014:381).

Todavia não podemos esquecer da recusa do sistema educativo em oferecer o espaço necessário para que as crianças e adolescentes possam advir enquanto sujeitos de desejo e possam lançar-se em um movimento investigativo e construir conhecimentos que lhes tenham significado. E se os adolescentes já trazem um histórico familiar marcado pelo sentimento de desamparo por uma história fragmentada, a instituição escolar pouco tem oferecido para que eles possam se ancorar em algum discurso que faça sentido para suas vidas.

O investimento desse Outro Social, tal como já visto no capítulo que trata do enfoque histórico-cultural, sobre a importância da escola como instituição onde se constrói os saberes, seria fundamental para que esses meninos e meninas fossem acolhidos e encorajados a lançar-se na atividade de pensar, de acordo com seus ritmos e suas singularidades e diferenças. Porém o que assistimos, nas últimas décadas, é ao domínio cada vez maior do discurso capitalista, que tenta padronizar e controlar o ato educativo “no qual o aluno, o professor e a escola passam a ser identificados e rotulados de acordo com os seus resultados escolares” (PASSONE, 2014:s/p), por conseguinte, desqualificando-os enquanto sujeitos. Como resultado de políticas educacionais regidas pela lógica do mercado, temos, muitas vezes, a produção de estigmas e a classificação dos alunos em categorias, como denunciado por alguns adolescentes, o que coincide com Manonni (1973): os atrasados, repetentes, “os projetos de marginais” (como eles disseram), reforçando uma forma de exclusão dentro da escola¹¹.

7.1.2 As provocações linguageiras

No capítulo 4, trouxemos alguns autores contemporâneos (como LACADÉE, 2011; TEIXEIRA, 2008, entre outros) que interrogam a adolescência no mundo atual e a urgência de se devolver a palavra ao adolescente, visto que se encontra capturado pelos objetos de gozo oferecidos pelo mercado e de consumação direta, em que, sem ter desenvolvido o gosto pelas palavras e pela conversação, trafica

¹¹ Essa questão pode ser aprofundada na tese de doutorado de Eric Passone: "Fracasso na implementação de políticas educacionais: uma abordagem pelo discurso psicanalítico" (2012) e em trabalhos referentes à sua pesquisa de pós-doutoramento "Da avaliação da educação básica aos incentivos por resultados: uma abordagem pelo discurso psicanalítico", desenvolvida no Programa de Pós-graduação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (IP/FEUSP).

drogas e armas ou passa ao ato, então, adotando comportamentos de risco e de violência. Para os autores citados, o adolescente contemporâneo clama por respeito, sendo este um sintoma social. Paradoxalmente, com seu comportamento, muitas vezes, desrespeitoso, agressivo ou violento, o que ele demanda é o reconhecimento do Outro de sua existência. Essa demanda de amor do Outro esbarra justamente com a falta desse Outro, dessa autoridade que diga sim, que confirme que ele existe.

Por isso, muitos adolescentes acabam se utilizando de provocações linguageiras e de injúrias, como maneira de se servir da linguagem do Outro que o deixou desamparado “para situar, na língua mesmo, o gozo que habita seu corpo” (TEIXEIRA, 2008:12). Nesse sentido, as condutas de risco e as injúrias e provocações podem ser consideradas como um modo de responder aos impasses da vida moderna: “posição pela qual os jovens atacam a raiz mesma da linguagem e a ironia do laço social contemporâneo” (TEIXEIRA, 2008:13). Seria uma posição de exílio da linguagem, como uma maneira de solucionar e “virar”-se com a vida e com a sexualidade. Há, nessa posição, um paradoxo, pois, na condição de exílio, ao mesmo tempo que os adolescentes tentam inventar soluções para sua condição, fazem-no em impasse, utilizando-se de “nomes do pior” (TEIXEIRA, 2008:13), como uma arma em suas relações sociais, nas quais demandam respeito e reconhecimento.

As provocações e injúrias dirigidas aos adultos, como no caso dos professores e funcionários da escola, podem ser consideradas como uma maneira de substituição à passagem ao ato e às condutas de risco tão comuns entre esses adolescentes. Dessa maneira, mesmo que tais manifestações incomodem os adultos que lidam com os adolescentes no dia a dia, podemos pensar que são ainda uma saída em um nível simbólico que lhe traz menos riscos. Freud, no texto “El mecanismo psíquico de los fenomenos histéricos” (1893/1981), refere que a palavra é o substituto do ato e, em certos casos, o único substituto. A partir dessa ideia, Oliveira (2002) discute sobre a injúria, esta como a base da constituição do laço social, pois aí já temos um sujeito que conseguiu acessar o domínio da fala. Nesse sentido, a palavra (mesmo sendo de injúria) seria a base da constituição do laço social.

Neste mesmo sentido, Lacadée (2014)¹² comenta sobre a necessidade de nomeação como substituto ao ato. Graças à língua, o adolescente pode executar, por meio da palavra, a violência que há no seu corpo, que, muitas vezes, leva-o a colocar-se em situação de risco. O autor ainda reflete que as injúrias e provocações languageiras proferidas aos adultos e professores não estão destinadas a esses profissionais, mas, sim, refletem o mal-estar que os acometem. Já em seu livro, remetendo-se aos episódios de violência e transgressão de jovens provenientes dos subúrbios da França, em 2005, o autor pondera sobre o fato de tais jovens viverem em um universo onde não conseguem inscrever seu ser, “sem se arrimarem numa história simbólica que lhes daria certa imagem ou o valor de si próprios” (LACADÉE, 2011:8). Para Lacadée, esses adolescentes estão submetidos a múltiplas forças antagônicas, familiares, escolares, comunitárias e vivem às cegas, sem perspectivas: “a grande tensão verbal que os anima provém de sua dificuldade de compreender a palavra do Outro, uma dificuldade que tingem de ameaças as palavras que esse Outro lhes dirige” (LACADÉE, 2011:140). Suas provocações languageiras podem, assim, servir-lhes de abrigo, de refúgio dessa ameaça representada pelo Outro, cujas palavras ele não compreende.

Ao trabalharmos com eles sobre suas histórias de vida, alguns dos alunos não se lembravam dos sobrenomes dos pais ou mesmo desconheciam suas certidões de nascimento. Já foram relatados por alguns professores determinados casos de alunos que nem sequer sabiam ao certo a data ou a história de seu nascimento.

Ao comentar sobre as famílias de adolescentes considerados “estados-limites”, a autora Zimmermann também reflete sobre situações semelhantes e que suas histórias, muitas vezes, são confusas quanto à cronologia e aos conteúdos dos acontecimentos relativos à vida dos filhos, apresentando “pedaços desorganizados sobre as mesmas” (ZIMMERMANN, 2007:16). A história de vida relatada por muitos desses alunos também são semelhantes ao que Zimmermann descreve em sua pesquisa: normalmente, são sujeitos que viveram relações parentais conflituosas, “nas quais a rede de significações necessária de ser passada e mantida no processo de subjetivação dessas crianças parece ter sido confusa e ambígua” (ZIMMERMANN, 2007:16).

¹² Em palestra proferida em Belo Horizonte, na Faculdade de Medicina da UFMG, abrindo o Congresso Nacional de Saúde – Faculdade de Medicina da UFMG, 03/9/2014.

Aulagnier (1975) pondera que rupturas entre os pais e o grupo social ao qual pertencem podem, também, dificultar ao sujeito encontrar, fora da família, o suporte para atingir parte da autonomia necessária às funções do Eu. Para essa autora, tanto o investimento dos pais na criança, antes e após o nascimento, como o do grupo social são importantes para que ela possa ser capaz de reconhecer aspectos que lhe permitam investir ou se projetar em um futuro. Há, nesta concepção, a ideia de uma participação do familiar e do grupo social na maneira como essas crianças se reconhecem ou não como fazendo parte da história de seu grupo. E vemos que, a alguns desses adolescentes, tanto a família como o grupo social, e aí incluímos o espaço escolar, não é oferecido amparo satisfatório para que possam criar laços, sentirem-se reconhecidos e construam sua história e seu discurso.

Assim, percebemos que a falta de interesse e as condutas de rejeição pela escola e pelos agentes que lá atuam podem estar ligadas ao tipo de laço educativo em que predomina um discurso orientado pela ciência e pela pedagogia em detrimento da palavra autorizada de pais e educadores (CARNEIRO; COUTINHO, 2014). Há certo esvaziamento da palavra que circula no espaço escolar, de seus sentidos e referentes simbólicos, uma palavra esvaziada de desejo. E as crianças e os adolescentes acabam por não conseguirem desenvolver um discurso próprio.

Contudo, a partir das conversas com os adolescentes, nas visitas às escolas e principalmente na segunda roda de conversa que apresentamos mais adiante, detectamos que, de maneira geral, eles, ainda que não se interessam pelos saberes escolares e manifestam condutas provocativas e desafiadoras, dessa forma, desrespeitando as normas e os professores, vão à escola como certa proteção aos perigos do mundo externo. Ainda que o discurso que circula na escola não lhes seja tão acessível, estar ali e compartilhar desse discurso, formando laços – mesmo os que os identificam como a turma dos “atrasados” ou “repetentes” – é visto por eles como mais positivo que, por exemplo, serem apanhados em uma contravenção e levados para um centro de detenção provisória e submetidos às medidas socioeducativas, ou pior, segundo eles mesmos, serem capturados pelo submundo das drogas.

7.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS FALAS DO PRIMEIRO GRUPO/RODA DE CONVERSA

Com esse material em mãos, além de contar também com os registros escritos dos alunos, já discutidos no capítulo anterior, e tendo uma demanda explícita dos próprios professores que conduziram a turma durante esse ano, resolvemos iniciar os encontros para as rodas de conversa, antes do que havíamos previsto porque não havíamos conseguido, para a turma em foco, conciliar os horários com nosso assistente de pesquisa.

Tendo essa referência, trabalhamos no sentido de garantir um lugar de alteridade, sem nos preocupar em oferecer respostas ou significados prontos às questões que foram surgindo nos encontros. A partir da contribuição da psicanálise, entendemos que, para coordenar uma roda de conversa, teríamos de recusar o lugar de suposto saber e ocupar o lugar de alteridade, sustentando o espaço de fala e acolhendo as questões dos adolescentes, dentro do próprio espaço da escola, visando, assim, a um “lugar para o qual as falas e os sentidos possam ser endereçados e reapropriados pelos sujeitos, possibilitando-lhes a produção de um saber em nome próprio” (COUTINHO et al., 2012:344).

Todos os encontros com os dois grupos e também a entrevista com a professora foram registrados por gravações de áudio, transcritas posteriormente. Esse material serviu de base para a análise qualitativa, quando buscamos dialogar e discutir com as construções teóricas e observação de campo feita ao longo da pesquisa. Organizamos os conteúdos de análise dos discursos dos adolescentes em algumas categorias, de acordo com os temas que foram sendo propostos para a discussão com os participantes das rodas de conversa.

Apresentamos à turma nossa proposta de encontros para rodas de conversas, nas quais trataríamos de temas relacionados com a adolescência, as questões e problemas que enfrentam e também como se relacionam e interagem na escola. Esclarecemos-lhes que essa proposta fazia parte de nossa pesquisa dentro da universidade e que era muito importante para nós conhecermos mais sobre eles, informamos, ainda, que a participação deles era voluntária. Alguns alunos expressaram seu interesse em participar e, assim, levaram o termo de livre esclarecimento para conhecimento e autorização de seus pais.

Dos oito alunos que participaram dos encontros, seis estiveram presentes em todos os encontros. O grupo foi composto por quatro meninas e quatro meninos. Das três meninas que participaram dos encontros, somente uma não tinha histórico de problemas de comportamento em sala de aula, mas havia perdido o ano devido ao número excessivo de faltas. Mas sua mãe voltou atrás e não permitiu que ela continuasse no grupo. É interessante notar que essa aluna foi a única que manteve um comportamento diferenciado do restante do grupo, invocando que os mesmos ouvissem o que vínhamos propor, porque “ela quer nos ajudar” e quis falar sobre seus sonhos, projetos de vida e seu interesse em continuar os estudos no ensino médio.

Os outros quatro meninos, todos, traziam histórico de problemas de todas as ordens em seu percurso escolar. Dois deles, problemas mais acentuados de alfabetização, observados a partir da análise de seus textos no capítulo anterior e os outros dois são os mesmos alunos que cortaram os fios elétricos da TV e do aparelho de DVD (Paulo e Gustavo).

Já no primeiro encontro, percebemos que o motivo pelo qual os sete alunos (exceto a menina que saiu do grupo) haviam aceitado a proposta da roda de conversa era mesmo para não ter de ficar em sala de aula, um momento de ficar “à toa”, “só conversando e matando o tempo” e brincando, saindo e voltando sem parar da sala onde aconteceram os encontros.

No primeiro dia, propusemos discutir sobre “o que estavam fazendo no Floração e o que pensavam desse projeto”. Era interessante para saber que significações eles traziam sobre seu histórico escolar e sobre sua condição de alunos pertencentes a um projeto de aceleração de estudos, após não terem alcançado êxito no ensino regular. Todos se apresentaram como “a turma de repetentes”. “Ah, essa daí vai aposentar na escola”. “Santinhos nós não somos”. “Eu vagabundeiei demais, não vinha na aula”. “Não queria saber de nada, faltava muito”.

Nenhum demonstrou interesse em saber sobre nós e, assim como nas observações de Coutinho et al. (2012), neste grupo, o que predominava era o barulho, uma agitação intensa e a “zoação” mútua. Quando um tentava falar algo, logo, outro o interrompia ou falava junto, já com muito deboche e gozação. Ou seja, o mesmo que acontecia na sala de aula se repetia neste grupo. Os dois meninos que apresentavam um grau maior de agitação e hiperatividade em sala se

levantavam o tempo todo e queriam brincar com nosso gravador, mexer nos objetos da sala que fora preparada para que fizéssemos o encontro, abrindo a geladeira, pedindo para ir ao banheiro ou tomar a água que estava na geladeira. Sem nenhuma disposição de participar da conversa ou de ouvir o que os colegas tinham a dizer.

A depreciação de um ao outro foi uma constante. Um exemplo dessa situação foi quando, no segundo encontro, propusemos que eles falassem sobre a continuidade ou não dos estudos, seus projetos de vida e de futuro. Tentamos dirigir a palavra a um dos dois meninos (o Gustavo) que sempre apresentavam maior grau de desatenção e agitação, e ele esboçou uma tentativa de falar sobre o que queria fazer como profissão, mas os outros o interromperam imediatamente, brincando e colocando que *“esse daí vai ser é traficante de drogas”*. O tema “drogas” apareceu também com grande frequência no grupo de conversação da outra escola, o que detalharemos posteriormente. Em ambas as turmas, percebemos uma espécie de alienação dos alunos ao mundo das drogas. É como se esse fosse o único destino, como se não acreditassem em outras possibilidades para eles. O tom era de brincadeira, mas notamos que esse era um assunto recorrente e incômodo e as brincadeiras em relação ao tema nos pareceram a maneira que tinham para lidar com esse real ameaçador que habita o cotidiano e que lhes angustia. Comentar sobre as drogas com risos e chacotas pareceu-nos a maneira de “fugir do assunto”.

Lacadée (2011) destaca uma passagem do caso do “pequeno Hans”, em que Freud (1909/1981) o convida a falar “dessa coisa que não podia ser olhada, a famosa mancha negra”, para que pudesse estabelecer um jogo dialético com os pensamentos que o preocupavam (LACADÉE, 2011:131). O autor comenta que essas “ideias negras” irrompem na existência dos adolescentes quando deixam o mundo da infância e deparam-se “com a morte como figura de castração, o furo na significação do mundo, o desamparo do vazio” (LACADÉE, 2011:131).

O tom das brincadeiras se repetiu nos outros dois encontros: pouquíssimas vezes conseguimos ver algum tipo de implicação de um ou outro em seus discursos. Quase sempre, os discursos ficavam presos às “zoações”, aos gritos e palavrões recíprocos e com a aparente alienação ao discurso do Outro que os situava no lugar de tudo que fosse mais negativo.

No terceiro encontro, um dos meninos, Saulo, que não havia participado antes, o mesmo aluno que a professora relatou ter levado uma mensagem para ser lida com a turma, pediu a palavra para fazer uma reivindicação: quando uma das meninas perguntou se ninguém iria ouvir aquelas gravações, assim, dissemos que elas eram confidenciais e ninguém da escola teria acesso, Saulo respondeu: *“mas o que vou falar aqui, eu quero que você fale com eles”* (a direção da escola e a professora). Comentou sobre sua insatisfação por terem mudado o horário da turma da manhã para a noite (já que, na falta de professores substitutos, só conseguiram a professora para a turma no horário das 17 horas às 20 horas). Ele comentou que perdera os amigos, que ali, à noite, estavam isolados (era só essa turma que funcionava nesse horário) e que a escola os estava discriminando. Falou sem hesitação, com firmeza, em tom de reivindicação e demandando de nós uma defesa de sua causa (que nos parecia muito justa, por sinal).

Esse foi um dos poucos momentos que percebemos um posicionamento diferente, singular, de alguém dentro do coletivo e que houve certa concordância de alguns e um esboço de diálogo entre eles. Depois, outra menina, Júlia, que até então quando se pronunciava era só para rebater as provocações dos outros e responder com gritos e palavrões a tais provocações, comentou que não concordava com Saulo, que gostava daquele horário, *“porque podia dormir e ficar à toa até mais tarde”*. Júlia é constantemente alvo de deboches por ser alta e obesa. Ela se defende como pode, agredindo quem a provoca com palavrões e gritos ou mesmo fisicamente.

Essa falta de perspectivas e de ter o que fazer é bastante frequente entre esses adolescentes. Em muitos textos dos cadernos de memorial do aluno que tivemos oportunidade de ler em anos anteriores, assim como nas produções textuais analisadas no capítulo anterior, identificamos diversos relatos como o de Júlia: um cotidiano em que acordam mais tarde, assistem à TV ou jogam bola, no caso dos meninos, matam o tempo até chegar a hora de ir para a aula, saem da aula, alguns encontram com amigos ou namorados, voltam para casa, assistem à TV até madrugada e, assim, repete-se o dia seguinte. Raramente, há atividades extraclasse no Programa Floração, ainda que sejam apenas três horas diárias de aula. Ou seja, do ponto de vista das atividades cognitivas e de letramento, esses adolescentes são bem pouco estimulados.

Aquele foi o primeiro momento em que a palavra nos foi confiada e fomos solicitados a ser “porta-vozes” de uma reivindicação. Essa disposição do educador atravessado pela psicanálise ou do analista de sentar-se ao lado dos adolescentes e escutar o que eles têm a dizer (LACADÉE, 2011) e estabelecer com eles uma relação de confiança, acolhendo suas falas, mesmo que na maioria das vezes confusas, permitiu a esses alunos (ainda que por um momento) encontrarem uma maneira própria de dizer e, ao mesmo tempo, mesmo que um e outro se diferenciavam da forma de agir do grupo, emitindo opiniões próprias sobre o mesmo assunto. Foi um dos poucos momentos em que se manifestaram em suas singularidades.

Outro fato que nos chamou atenção ocorreu no terceiro encontro, quando, ao entrarem na sala, estávamos com uma latinha de balas que havíamos ganhado e oferecemos aos seis alunos que compareceram nesse dia. Paulo e Gustavo (os mesmos das fantasias infantis em seus textos e os que cortaram os fios da TV e do DVD), depois de esvaziarem o conteúdo da lata, não pararam mais de brincar com ela. Não prestaram atenção em nada do que tentamos tratar nesse encontro, brincavam, levantavam-se e giravam a latinha, jogavam-na para o alto, enquanto o terceiro, Pedro, brincava com um rolo de fita crepe que estava na mesa quando chegamos. Ao final do encontro, a latinha estava no chão, totalmente amassada.

A questão da sexualidade apareceu na fala de duas meninas, mas também em tom de gozação e provocação uma com a outra, quando se remeteram ao barulho que fazem quando têm relações sexuais com os namorados. Parecem morar muito próximas e testemunham para todos do grupo sobre os gemidos e uivos que ouviram de uma e de outra, o que provocou ainda mais risadas e gozações de todos. Tentamos, então, trazer para a roda o tema “namoro e sexualidade”, mas não obtivemos muito sucesso. Prevaleceram muitas brincadeiras sobre o assunto, todos falavam e riam ao mesmo tempo e conseguimos identificar apenas fragmentos sobre “*se sexo anal é bom*” ou “*you like to cum, hein*”, e o constante barulho como marca do grupo e a agitação dos dois meninos (Paulo e Gustavo) já mencionados dificultando nossos registros.

Novamente, as brincadeiras e as gozações como maneiras de não se deparar com sua angústia, a “mancha negra”, com esse “real irrepresentável com o que se deparavam” (LACADÉE, 2011:131), esse “não saber sobre o que fazer diante do

que se apresenta como estranho ao sujeito: o sexo, o enigma da vida e da morte, seu corpo” (CUNHA; LIMA, 2013:512).

Em “O seminário, livro 10: a angústia”, Lacan (1962-1963/2005) comenta sobre a angústia como fenômeno fundamental da neurose, que se dá no encontro do sujeito com a alteridade (o Outro) e da angústia de castração em sua relação com o Outro: dedicar sua castração à garantia do Outro, é diante disso que o neurótico se detém. A angústia surge, aí, na aproximação do sujeito com o real. O neurótico se serve da fantasia que se revela em sua estrutura para se organizar, para se defender da angústia, para encobri-la. A angústia surgiria em algum momento em que a fantasia vacila.

De acordo com Cunha e Lima (2013), a irrupção do real da puberdade faz vacilar a fantasia. O adolescente se depara com o Outro sexo, e com um gozo do Outro, para além de sua referência fálica. Depara-se com o feminino. Para as autoras, o confronto com o Outro sexo é o encontro com o buraco estrutural, com a falha simbólica, com a ausência de palavras. “Esse encontro com o real do sexo desperta angústia e o adolescente precisa de um tempo para elaborar uma resposta, sempre parcial, para essa irrupção” (CUNHA; LIMA, 2013:512).

Tal situação também nos remeteu aos estudos de Zimmermann (2007) sobre a relação dos adolescentes estados-limites com sua sexualidade e à ideia de “carência”, colocada por Aichhorn (1925) em seu trabalho de reeducação de jovens considerados delinquentes.

Zimmermann (2007) propõe que o uso de expressões verbais de baixo nível, com conteúdos muito agressivos e com sentido sexual, pelos adolescentes de sua pesquisa, talvez, esteja ligado à dificuldade de se manifestarem por meio de um nível simbólico mais elaborado. Nesse grupo, essa situação se evidenciou principalmente no comportamento dos dois alunos já mencionados (Paulo e Gustavo), fazendo-nos questionar sobre sua dificuldade de elaborar, mesmo que parcialmente, suas respostas em relação a essa irrupção do real do sexo.

As características observadas nos dois alunos em questão, a partir de sua escrita e de sua participação nas rodas de conversa, remetem-nos, também, ao tipo de organização psíquica descrita por Zimmermann, nos casos dos adolescentes “estados-limites”, apontados pela autora como sendo o maior desafio enfrentado nas instituições escolares. É o caso dos sujeitos que se encontram num ponto

intermediário no processo de constituição psíquica, em cujo processo de recalque original, ocorreram falhas significativas e, como consequência, acabam organizando de maneira precária as suas funções egoicas, que seriam indispensáveis para a aprendizagem formal.

No processo de constituição psíquica, a autora destaca a experiência corporal. O corpo pensado e trabalhado pela psicanálise encontra-se “desde o início envolvido em um conjunto de relações identificatórias, que permitem a criação de um espaço marcado pelas categorias da interioridade e da exterioridade” (ZIMMERMANN, 2001a:s/p). É nesse limite entre o exterior e o interior, entre percepção e fantasia, que funciona um esquema de representação que tem o papel de “estruturar a experiência do mundo nos níveis consciente, pré-consciente e Inconsciente” (ZIMMERMANN, 2001a:s/p). A partir das experiências sensoriais em suas primeiras relações objetais se desenvolve um processo de projeção e a diferenciação do que é interno e externo até chegar a uma terceira dimensão, que a autora define como “objetos-imagens” do corpo, antes de se chegar à objetividade. O corpo recebe, através dos cuidados maternos, investimentos importantes que ajudarão ao bebê a delinear as primeiras noções de Eu. É um processo Inconsciente e consciente, que, de acordo com a teoria da libido, elaborada por Freud (1905/1981: 1915), permitirá ao sujeito o surgimento gradual de sua imagem. Nesse processo de unificação, o corpo na sua relação com a mãe necessita ser investido e erogeneizado. Ele necessita que significações se agreguem às funções sensoriais a partir de enunciados maternos dirigidos à criança. Só assim ela poderá ser capaz de apropriar de significações que culminam na coordenação das funções corporais (ZIMMERMANN, 2001).

Dependendo da experiência do corpo, se ele não é investido suficientemente, o sujeito poderá ter dificuldades em elaborar fantasias, dificultando, posteriormente, a organização do pensamento e as representações mentais e, por sua vez, a aprendizagem. A autora aponta que, nesses casos, as dificuldades estão marcadas por um corpo que não se mostra integralmente para ele, o que compromete a noção de tempo e espaço externo, e que, por sua vez, comprometerá seu processo de alfabetização.

Por ter vivido um processo cujas referências identitárias foram confusas, o sujeito teria dificuldades de organizar-se perante os ideais transmitidos por sua

realidade histórica. Essa reflexão interessa particularmente à nossa investigação porque o processo de alfabetização desses sujeitos fica comprometido na medida em que os transtornos incidem sobre a imagem corporal e dificultam a organização das funções ligadas ao processo de aprender. Ademais, segundo Zimmermann (2001), isso pode repercutir na organização de uma posição de sujeito capaz de lidar com o saber externo, dado que ele não dispõe de recursos estruturais suficientes para perguntar-se sobre si mesmo, a partir de um delineamento de sua posição fantasmática.

Já com relação à ideia de “carência”, proposta por Aichhorn, Lacadée (2011) a situa como sendo uma “carência” que aparece para alguns sujeitos quando se deparam com o enigma da sexualidade e da existência e, assim como Lacan, ele também a situa no plano do simbólico. Concordando com Aichhorn, Lacadée reflete que a carência – manifestada muitas vezes por fenômenos como vadiagem, evasão escolar, fugas, atos desviantes – não deve ser buscada do lado da educação das crianças ou do Outro parental, porque, para ele, há na estrutura uma carência do símbolo ou do próprio significante. Para o autor, foi isso que levou Aichhorn a buscar, nos relatos dos adolescentes, os elementos que haviam feito “buraco de sentido: um traumatismo, um luto, uma ruptura, um fracasso” (LACADÉE, 2011:135).

Sobre a roda de conversa, diferentemente desse grupo focalizado até agora, com o grupo da outra escola o tema “namoro” foi bastante discutido pelos participantes (o que veremos mais adiante), de forma mais dialogada, já com níveis diferenciados de reflexão e elaboração simbólica.

Em relação à nossa presença na escola, conduzindo a roda de conversa, nossas observações foram também muito semelhantes às de Coutinho et. al. (2012) em relação à pesquisa-intervenção que desenvolveram com a turma de aceleração de Niterói (“Autonomia”) – no mesmo programa da Fundação Roberto Marinho em parceria com o governo. O que predominou nos três encontros, com exceção no último, em que, por alguns momentos, houve um diálogo com posicionamentos diferenciados, foi o comportamento disperso e desinteressado que se manifesta no cotidiano da sala de aula. Éramos constantemente interrompidos com pedidos para ir ao banheiro ou tomar água, muitas vezes, não conseguíamos terminar de formular nenhuma questão ou comentário e, o tempo todo, predominavam as expressões depreciativas aos colegas e as brincadeiras. Os dois meninos (Paulo e Gustavo) não

pareciam sequer compreender do que se tratava nosso trabalho e o que faziam ali, o que contribuiu muito para dispersar ainda mais o grupo.

O quarto encontro não aconteceu. Ao chegar, como combinado, na escola, fomos informados que naquele dia haveria uma reunião com alunos e seus pais devido a outro conflito ocorrido na turma no dia anterior. Resolvemos, então, participar dessa reunião, que contou com as duas diretoras, a professora, alguns pais e alguns alunos da turma. Muitos se ausentaram, principalmente os alunos envolvidos no conflito. As falas da professora e da direção são as mesmas: comentaram com os pais sobre o grau de desrespeito da turma e desta com as autoridades da escola, sobre seu desinteresse em sua aprendizagem, as brigas constantes e os ataques verbais, a agitação e o barulho que impedem a realização de qualquer planejamento pedagógico que se tenha proposto. A vice-diretora se remeteu a duas alunas que, inicialmente, eram mais participativas na sala e questiona o fato de estarem, agora, “nivelando-se por baixo”: “será que vocês têm vergonha de ter uma postura bacana diante dos colegas?”.

Assim, parece-nos importante destacar como é sempre o discurso do Outro, o pedagógico e o das ciências que predomina nesse tipo de reunião. A questão colocada pela vice-diretora possibilitaria às alunas refletirem sobre o porquê de “nivelar-se por baixo”, porém esse tempo de reflexão e de diálogo não se deu, já que, imediatamente, professora e diretora tomaram a fala. Foram muito poucos os momentos em que algum pai ou aluno pôde comentar sobre qualquer questão colocada pelas autoridades da escola. Muitas vezes eram interrompidos.

Nesse sentido, expomos uma reflexão de Passone (2014) sobre como o ensino tem sido dominado pelos discursos das ciências e dos saberes especializados em uma lógica em que as políticas de avaliação de resultados se apoderaram da gestão escolar, que se ocupa cada vez mais com o rendimento, as notas e as avaliações para elevar suas notas no IDEB¹³, por exemplo, traz os resultados das políticas, propondo metas, o que produz cada vez mais estigmas que condenam muitos alunos a uma espécie de exclusão dentro da própria escola. É o que acontece com esses alunos do Programa Floração.

A professora lamentou ver os alunos não aproveitarem “a capacidade que eles têm, os seus ingredientes” (referindo-se metaforicamente aos ingredientes de

¹³ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

brigadeiro que levou para fazer com os alunos, que só virariam brigadeiros depois de um processo, que leva algum tempo e algum trabalho). Ela comentou que estava trabalhando nessa turma por escolha: “eu escolhi esses alunos, eu quero trabalhar com esta turma do Floração. Não vim para cá porque precisava financeiramente, eu escolhi”. Comentou sobre sua tristeza em ver que eles parecem não se preocupar com seu futuro, por não “ter projetos de vida, perspectivas ou sonhos”.

Uma aluna (Carla) nos solicitou a lista de ofertas de cursos de qualificação. Esta era a aluna que vinha participando das rodas de conversa, também manifestado interesse pelas mensagens da professora escritas no quadro no início das aulas e surpreendeu-a com um caderno de poesias. É uma das alunas que apresentavam níveis melhores de escrita, o que foi identificado na análise dos discursos escritos do capítulo anterior. É, ainda, a mesma aluna apontada pela vice-diretora quando esta interrogou se ela tem “vergonha de ter um comportamento bacana” diante do grupo que “se nivela por baixo”.

Os poucos pais que compareceram permaneceram em silêncio, alguns fazendo acenos de concordância com as falas das autoridades da escola. Um único pai presente questionou sobre a escassez de atividades que seu filho levava para casa, o que é argumentado pela professora e direção, que colocaram a dificuldade dos alunos em realizarem as poucas atividades propostas a eles em três horas de aula. Em nossas conversas com o professor anterior e a professora atual da turma e nas visitas à turma, soubemos que esse aluno permanecia em silêncio a maior parte do tempo, realizava as atividades individuais, mas não se envolvia nas atividades coletivas. O pai relatou que o filho foi retido algumas vezes por não frequentar as aulas e não gostar de estudar.

De maneira geral, as rodas de conversa com esse grupo se deram de forma semelhante ao grupo “Autonomia” do Rio de Janeiro, pesquisado por Coutinho et al. (2012). Podemos apontar, tanto na turma como um todo como em parte dela, representada nas rodas de conversa, que há um predomínio de um modo de funcionamento narcísico e totalitário, típico das massas, discutido por Freud (1921/1980). “Isto se evidencia diante da dificuldade em ouvir/falar individualmente, uma vez que predomina no grupo um “barulho” oriundo de falas desconexas e simultâneas.” (COUTINHO et al., 2012:348). Assim, fazemos nossas as questões apontadas por esses autores.

Como trabalhar com a situação de uma turma cuja configuração moldada pela escola e respaldada pelo programa de aceleração de estudos reforça nos alunos a identificação com os significantes que os “nivelam por baixo” (tomando de empréstimo as palavras da vice-diretora da escola): são “os repetentes”, “os defasados”, “desinteressados”, “os que não querem nada da vida”, os “bagunceiros”.

Da mesma maneira que os autores mencionados, questionamo-nos em que momentos e espaços a dimensão do desejo aparece na rotina escolar à qual estão submetidos? “Será que o gozo com a bagunça não expressa uma experiência do real que não encontra inscrição em outras amarrações possíveis?” (COUTINHO et al., 2012:346).

Além disso, de maneira semelhante à análise desses autores sobre a turma “autonomia”, chama-nos atenção “a dificuldade dos adolescentes em sustentar um discurso próprio e singular sobre si”, assim como a dificuldade que eles demonstram em sair do lugar que durante todo o seu percurso escolar lhes foi imposto, o lugar de “alunos-problema”, “de projeto de marginal” (como se verificou no outro grupo que trataremos adiante), “de analfabetos”. Os autores interrogam o paradoxo desse Outro da educação que, ao mesmo tempo que invoca a autonomia dos alunos, dificulta a construção de seus próprios caminhos dentro da escola (COUTINHO et al., 2012).

Fazemos também nossas as reflexões desses autores para o Programa Floração (pelo menos nessa escola). Quando nos inserimos na coordenação regional do programa, havia a pretensão e a promessa encarnadas no discurso de “suposto saber”, de anos de experiência da Fundação Roberto Marinho na promoção de milhares de alunos em situação semelhante pelo país.

A inicial esperança deu lugar à constatação de que, em muitos casos, como o que analisamos aqui, tal programa acaba “por reforçar a exclusão e o apego dos sujeitos a essa situação”, o que também nos “faz testemunhar um mau encontro entre a escola e os adolescentes, com consequências subjetivas importantes” (COUTINHO et al., 2012:347). De acordo com Zimmermann (2007), podemos apontar como consequências subjetivas desse mau encontro com a escola que o fracasso escolar irá provocar um desinvestimento libidinal, nesses sujeitos, do familiar e do social, o que pode trazer sérios danos em sua autoestima e na maneira como se relacionam com o saber, tal como vimos no silêncio do aluno comentado

por seu pai na reunião, ou do barulho, da bagunça e do desprezo de boa parte da turma pelos saberes escolares que lhes são oferecidos.

Porém refletimos que esse “mau encontro” se deu anteriormente à sua inclusão no programa de aceleração de estudos. A escola, tal como vem sendo pensada pelas políticas públicas nos últimos anos, parece valorizar mais os planos de metas a serem cumpridos, entre os quais estão os avanços nos resultados das avaliações institucionais de leitura e de matemática, do que os sujeitos para os quais ela trabalha.

Outra questão trazida por Coutinho et al. (2012), que merecerá maior aprofundamento para discutir também a segunda roda de conversa, é a leitura lacaniana que esses autores trazem para pensarmos sobre “o convite ao gozo e à alienação”. Os autores, comentando Lacan (1964/1985), vislumbram na turma “Autonomia” (e nós detectamos nesta turma do Programa Floração), uma situação de alienação ao discurso do Outro instituído (COUTINHO et al., 2012).

Desconhecemos a história de vida desses sujeitos e que posição ocuparam na relação parental, mas a psicanálise nos ajuda a entender que para que a criança possa desejar, aprender e lançar-se no mundo do conhecimento, deverá ocupar o lugar de objeto de desejo para os seus pais, e não um lugar de objeto ou de sintoma do casal ou sintoma social. Há que se ter certo investimento nessa criança pelo Outro – e aqui também incluímos o investimento do Outro social – a escola. Esse Outro não pode, por sua vez, ocupar o lugar de suposto saber, mas, reconhecendo-se castrado, deve contribuir para que a criança possa se lançar a desejar, impelida pela falta, no processo de aprender.

Por trás da demanda, ela [a criança] deverá adivinhar aquilo que existe de desejo e de amor. É medindo as incertezas e os limites do Outro (sua castração, dizemos) que ela poderá se liberar de seu domínio e se construir como ser de desejo (CORDIE, 1996:26-27).

A transmissão do desejo só é possível pela via da castração. A criança não deve ser privada de sua verdade, a questionar sobre sua origem. Ser privada de sua história é condená-la a não desejar (TENÓRIO, 2012). O saber que está em questão aí é o saber Inconsciente. Mesmo que esteja ligado ao não saber sobre o real do sexo, ele pode ser representado e interrogado pelo sujeito pela via do discurso, da palavra.

É necessário que seja dado um espaço para que a criança possa descolar-se do Outro, de seu gozo, separando-se do que esse Outro diz sobre ela. Esse processo de separação já começa pela separação da criança de sua relação objetal com a mãe, pela função paterna, que marca sua entrada na função simbólica e, posteriormente, pela separação da relação familiar para o encontro com o Outro sexo e o Outro social na adolescência. É preciso dar a palavra para permitir-lhe que saia de uma posição de objeto do gozo do Outro rumo a uma posição desejante. Quando o sujeito tem acesso à palavra, barra-se no Outro, introduzindo-se a dimensão da castração desse Outro.

Quanto a essa turma, detectamos que o “trabalho de formiguinha” da professora, seu tratamento afetivo, com palavras de incentivo e carinho, também com toques de mão e abraços em cada um quando chega à escola, tem surtido efeitos consideráveis em alguns, que passam a demandar sempre essa atenção, agora, com atitudes positivas, seja no que trazem para a professora, seja nos chamados constantes a suas mesas para que ela possa ajudá-los ou esclarecer dúvidas com alguma atividade. Também quando chegam sem nada a dizer e escrevem uma mensagem no quadro para que ela possa ler e apreciar junto com a turma, valorizando esse ato.

Nesse sentido, mais uma vez, a psicanálise pode auxiliar na reflexão sobre o papel do professor como figura de alteridade, com a qual esses alunos podem desenvolver um grau maior de vinculação, servindo-lhes como figura de referência, ofertando-lhes a palavra e cultivando a relação por meio dela. É por meio de seu “ato educativo” – entendido, por Palhares (2006), como aquele em que o professor transmite mais do que o conteúdo de uma disciplina, transmite o respeito pelo outro, pela cultura na qual se insere e por si próprio, pela vida e pelo conhecimento – que essa professora sustenta o lugar do mestre, o lugar de referência da cultura e falar em nome do Outro, ao mesmo tempo, deixando um espaço para que o sujeito possa emergir nesse processo (PALHARES, 2006).

Essa professora se dispõe, a despeito de todas as dificuldades e limitações do fazer pedagógico, “a sentar-se ao lado” (LACADÉE, 2011) e escutar-lhes. E, ainda que não seja uma escuta apoiada na psicanálise, apenas por fazer a palavra circular em sala de aula e fazer com que, aos poucos, alguns alunos despertem o gosto pelas palavras, seu ato educativo tem feito diferença na vida de alguns deles.

Essa é uma questão sempre discutida entre os professores e os críticos ao programa. Dependendo do grau de investimento do professor, a unidocência pode ser positiva quando possibilita um atendimento mais individualizado, tão demandado por esses alunos, porque, semelhante aos casos relatados por Zimmermann (2007), eles apresentam muita dificuldade de adaptar-se à organização curricular tradicional, com um professor diferente por disciplina, em horas-aulas diferentes durante o período escolar.

Essa professora funciona, assim, como alguém que lhes ajuda a dar “continuidade ao ato de pensar, entender e recordar” (ZIMMERMANN, 2007:19). Ela os ajuda a organizarem seus pensamentos. Ela, organizando a escrita em seus cadernos, ajuda-os a dar sentido a alguns conteúdos aprendidos por eles. Ao trazer as frases, poesias e pensamentos para registrar no quadro, ela os estimula a também fazer o mesmo, mostrando que as palavras podem significar fruição e prazer, respeito e afeto, despertando em alguns alunos o gosto por elas e formando um vínculo de afeto e respeito mútuo. Em nossas últimas observações, registramos, no diário de campo (10/2014), várias cenas dos alunos chegando e cumprimentando-nos alegremente e dirigindo-se à professora com palavras carinhosas e até com abraços. Alguns demonstrando verdadeira satisfação por serem reconhecidos em comentários elogiosos feitos por ela.

Essa observação nos remete à discussão feita por Boaventura Jr. (2012), em sua dissertação de mestrado, retomada por Pereira, Boaventura Jr. e Toledo (2013) sobre o papel de uma das professoras do programa. As turmas que parecem funcionar melhor, do ponto de vista de uma melhora significativa com relação aos comportamentos de indisciplina e até mesmo no interesse dos alunos para com as atividades propostas em sala, foram nas quais os professores ocuparam um pouco o papel de tutoria (quase maternal), acolhendo-os, abraçando-os e brincando com eles, sem demonstrar levar tão a sério suas provocações languageiras, injúrias ou ataques verbais tão frequentemente observados. Lacadée comentou a respeito em uma palestra proferida em 2014, quando esteve em Belo Horizonte. Ele fez um alerta aos profissionais que trabalham com adolescentes de não acolhermos essas injúrias e ataques, pois não são dirigidos a nós diretamente. Esses professores não entravam em embate nessas situações de provocação e indisciplina e “fingiam que não era com eles” os palavrões ouvidos.

Essa professora, ocupando esse papel de alteridade, manifestando desejo em trabalhar com esses adolescentes, de sentar-se ao lado e ajudá-los no seu processo de aprender, parece ter dado, no caso dessa turma, uma sensação de acolhimento, o que acabou seduzindo os alunos a estarem presentes e mais envolvidos no espaço escolar, a partir do momento em que a professora, por desejo, quis ficar com eles e investiu muito na turma.

Assim, é interessante observar que essa também é uma das premissas propostas pela psicologia histórico-cultural, um educador na condução do processo de ensino e aprendizagem. Com base em tal enfoque, o professor deve atuar como mediador, oferecendo questões interessantes e que estimulem os alunos para a busca das respostas. Nesse sentido, o papel do professor como de autoridade e da alteridade em sua relação com os alunos seria fundamental, ajudando-os a interagir ativamente com os objetos do conhecimento, provocando neles o interesse, ou o desejo de saber.

7.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS FALAS DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA

A outra escola que escolhemos para realizar as rodas de conversação está localizada em uma região bem distinta da escola do primeiro grupo. Embora ambas se localizem na Regional Nordeste de Belo Horizonte, uma se localiza mais próxima ao centro da cidade, em uma vila, e a outra se situa em uma região mais periférica, próxima à divisa com outras cidades da região metropolitana. Nesta escola são duas turmas com a média de 20 alunos matriculados em cada. São, também, dois professores (um professor e uma professora) com modos de atuação em sala de aula muito distintos. Marcos¹⁴ já atua no programa há mais tempo, desde seu início, desde 2010. Ana atua na escola com esse programa desde o ano passado.

Quando entramos na sala de Marcos, os alunos nos receberam alegremente, brincando, fazendo “zoeiras”; perguntam sobre o “sapato diferente” que estamos usando, perguntam sobre os cursos de qualificação, se há algum interessante para eles, enfim, interagem mais livremente. Na sala de Ana é bem diferente: quando

¹⁴ Os nomes que demos aos professores também são fictícios.

entramos, os alunos estão mudos e assim permanecem. A postura da professora nos parece mais rígida, o que não permite abertura ao diálogo em sala.

Falamos da proposta e ambos, principalmente o professor Marcos, interessaram-se muito, ele mesmo conversou com os alunos incentivando a participar. Posteriormente, também fizemos o convite em sala e todos já estavam a par do assunto, com alguns alunos muito interessados, já com as autorizações dos pais em mãos.

Organizamos a agenda para maio e junho de 2014 e contamos com a colaboração de Márcio Boaventura, como assistente nas rodas de conversa. Na verdade, Boaventura foi mais que assistente: como já viemos acompanhando as escolas na coordenação regional, acreditávamos que sua presença contribuiria muito para trazer um novo olhar sobre o nosso olhar cotidiano. Combinamos de nos revezar na condução da conversa, visto que o mesmo havia também realizado sua pesquisa de mestrado em uma das turmas do Floração em que atuávamos, em 2011, bem como já trazia uma série de questionamentos sobre o funcionamento do programa e sobre a relação professor-aluno dentro desse.

A princípio, com um total de 14 alunos interessados, pensamos em organizar dois grupos de rodas de conversa, com média de seis a sete alunos de cada turma, em dois momentos diferentes. Posteriormente, Boaventura sugeriu que realizássemos apenas um grupo com todos os alunos pelo fato de a frequência nessas turmas ser bem flutuante, pois tínhamos que ocorresse eventual esvaziamento do grupo ao longo dos encontros. Assim, analisamos, também, que seria importante que as duas turmas, juntas, pudessem trazer questões interessantes a partir de sua interação nas rodas. E foi o que fizemos. Desde o início, percebemos que havia ali uma disposição muito grande para falar e que havia sido criado um vínculo transferencial, uma confiança dos participantes nas figuras dos pesquisadores, que se mostrou, desde o primeiro encontro: *“ah, já acabou hoje?”* *“Quería falar mais”* (quando dissemos ser o final daquele primeiro dia e os convidamos para participar do próximo).

Alguns meninos, como no primeiro grupo, estavam ali por ser um momento de relaxamento em que se livrariam das tarefas cotidianas de sala de aula. Mas foram esses mesmos meninos os mais falantes e os que trouxeram muitas questões para pensarmos. Pedimos para que nos contassem um pouco sobre como fora sua

história na escola até chegar ao Floração. Assim, o que vimos de mais comum entre eles foi o histórico de muitas brigas e agressões, inclusive com professores que passaram por eles. A maioria havia estudado todos esses anos na escola em questão. Apenas um menino veio de outro município, mas também com o mesmo tipo de histórico.

As meninas que participaram da roda também apresentavam, em suas falas, fatos semelhantes, ainda que menos violentos que os meninos. Mas todos relataram sobre os rótulos que lhes foram colocados. Alguns, inclusive, dizendo que tudo o que acontecia de ruim na sala, antes de os professores saberem sobre os fatos, já os culpavam. Um aluno (Flávio) relatou ter ouvido certo dia, de uma professora, que ele era um “projeto de marginal”. Ao questionarmos sobre como ele se sentiu ao ouvir isso, ele respondeu que doeu muito e que *“deu vontade de bater na professora”*.

No primeiro encontro, apresentamo-nos, discutimos algumas regras de participação, como não falar todos em um mesmo momento para podermos captar melhor o áudio. A primeira coisa que pedimos para que eles falassem foi sobre o Floração. O que estavam fazendo neste projeto? O que eles achavam do mesmo? Se achavam que o projeto ajuda em alguma coisa? Se gostavam ou não?

A primeira coisa que apareceu nas falas dos alunos, após um momento inicial de silêncio e burburinhos entre eles, foi a distinção entre os dois professores em relação à maneira de cada um se colocar diante da turma. Ou seja, a impressão inicial que tivemos nas visitas ao longo do ano foi confirmada pelos alunos, sendo o primeiro tema que aparece espontaneamente logo no início da roda de conversa. O tema, então, foi selecionado como importante categoria de análise, ou seja, a relação do adolescente com a escola e com os professores – o Outro social.

7.3.1 O adolescente e o Outro Social – a escola

Psicanalistas como Aulagnier (1975) apontam para a importância do investimento do grupo social, para além da família, garantindo à criança, desde seu nascimento, um lugar em seu discurso, uma possibilidade de historicizar-se em seu projeto identitário. Segundo a autora, a adolescência traz a tarefa reorganizadora de reconstrução do passado vivido para a sua projeção ao futuro, a partir de elementos

que façam nexos com o seu presente, que possam dar suporte para que essa transição se dê com maior êxito.

Dessa maneira, a escola, como espaço sociocultural mais importante, depois da família, torna-se um lugar relevante quando pensamos o trabalho subjetivo que está em curso na adolescência:

Podemos pensar que a escola enquanto meio de transmissão da cultura e de inserção na linguagem contribui para fornecer o material necessário para dar forma à fantasia, participando das novas amarrações que selam os destinos pulsionais na adolescência. Nesse sentido, estabelece-se um ponto de encontro entre a educação e a subjetivação adolescente (COUTINHO et al., 2012:342).

Vimos em Freud que, na puberdade, os pais, enquanto modelos de identificação, vão sendo substituídos por outras pessoas. Em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914/1974), ele discorre sobre esse desligamento que o jovem faz do pai e sua substituição pela figura do mestre. Esse encontro também provoca conflitos geracionais e reatualização da vivência edípica, o que faz com que os relacionamentos que se dão entre adolescentes e professores nas escolas, muitas vezes, sejam muito conflitantes.

Lima e Santiago (2009:s/p.) se referem a esses conflitos como essa “condição de desligamento do pai”, que faz nascer a nova geração. Para as autoras, “nesse movimento, a função de interdição edípica, bem como a abertura à possibilidade do exercício do desejo, ampliam-se para sua concretização no pacto social”.

No entanto os adolescentes sujeitos de nossa pesquisa revelaram algo de mal-estar, conforme discutimos até aqui, muitas vezes, decorrente de experiências negativas, que Coutinho et al. (2012) denominam como um “mau encontro com a escola” e com o saber por ela transmitido. Nas rodas de conversa, esse mau encontro aparece de diversas maneiras nas falas dos participantes, revelando experiências significativas de exclusão, advindas de impasses entre eles e a escola. Tais experiências de exclusão podem estar relacionadas às dificuldades desses adolescentes em se apropriar das referências simbólicas, o saber cultural transmitido a eles pela escola, tal como vimos, os conhecimentos transmitidos através da linguagem escrita.

A proposta de iniciarmos a conversa com eles falando sobre si mesmos, o que achavam do projeto ou da escola, trouxe uma relutância inicial. Boaventura,

então, provocou: “gente, pode falar que é ruim... que odeia!”. Eles riram bastante e isso quebra um pouco a relutância e logo um menino (Téo) pede para falar: “*eu quero falar! Eu não gosto da professora... porque ela é folgada*”. Todos riram bastante. E Téo continuou: “*ela gosta de mandar nós pra fora o tempo todo... a gente num tá fazendo nada... os outros tão falando e ela manda é nós pra fora... fazer o que*”? Ele ri: “*com essa professora não tem jeito de aprender muito não né ... a professora fala demais.*”

Essa é uma situação vivenciada por muitos alunos durante todo seu percurso escolar: a exclusão dentro da escola. A intolerância de determinados professores em relação ao comportamento dos mesmos, a indisposição para a negociação e ao diálogo na tentativa de resolução de conflitos em sala. Alguns professores utilizam a expulsão do aluno da sala de sala como primeiro recurso para manter a disciplina. E situações como essa vão aparecendo na fala de vários dos participantes da roda de conversa.

Propomos, então, falar dos professores, que parece ser um assunto de interesse deles.

Uma menina, Carol, começa a falar de seu professor (Marcos), aquele que havíamos observado e com o qual, em sala, os alunos têm mais liberdade de expressão: “*Vou falar do professor Marcos... ele é muito gente boa... não tenho nada a reclamar dele... ele ensina a gente direitinho e quando a gente tem alguma dificuldade... aí ele pega e ajuda nós... eu gosto muito dele...*”

Outra menina (Carla) argumentou que isso não era nada mais que “*obrigação dele uai, ele é professor*”. E um menino da mesma sala retrucou que com ele é diferente, pois o professor “*pega no seu pé*”. Quando perguntamos o motivo, ele respondeu que é porque “*não faço nada na sala*” e ri bastante. E acrescenta: “*só de vez em quando que eu faço alguma coisa*” (Mateus).

Carla comentou que também gosta do professor Marcos, mas que não era assim até o ano passado. Ele era o coordenador pedagógico, em 2013, e ela reclama que enquanto coordenador ele era “*muito folgado*”:

Todo dia ele ligava pro meu pai e me mandava embora pra casa... é que eu era uma santa, entendeu... mas nem tanto... e risos... ah... eu gosto dele, ele ensina a gente direitinho... ele é gente boa... não é esse professor tipo a 'Ana' que só sabe mandar, sabe? Marcos não... ele ensina a gente direitinho... ele é legal...

Outros participantes falaram sobre isso, concordando com as falas das meninas e Téo aduz que seria muito bom se pudessem trocar a professora Ana para outra sala. Os participantes que eram da mesma sala de Téo concordaram com ele e colocaram o quanto foi bom quando a professora entrou de licença médica e foi substituída por outra que era *“bem mais legal”, “queria que ela nem voltasse mais, mas voltou e acabou com tudo”*.

Perguntamos, então, sobre o que torna um professor legal ou "chato" para eles. Um menino da turma de Ana (Mateus) argumentou: *“Chato é o que manda a gente pra fora de sala a toa... se chega depois a gente não entra... outro dia eu endoidei uai... se acontece alguma coisa com a gente lá fora, depois que a gente já tava na escola... o que vai dar isso? ce tá é doido uai?”* (e ri).

Comentou, ainda, que o professor Marcos sempre conversa com eles, mas que a professora *“briga muito com a gente... qualquer coisinha, ela briga com a gente”*.

Carol seguiu relatando que com o professor Marcos, *“quando precisa de chegar junto ele chega... mas ele também brinca com a gente... mas quando precisa de ter autoridade ele tem”*.

Ao interrogarmos se a turma conseguia ouvi-lo, todos os participantes que eram da turma de Marcos concordaram, e Carol acrescentou: *“a gente respeita também... mas pra ser respeitado tem que respeitar também né... tem que se dar o respeito”*.

Téo colocou que já na sala de Ana:

A gente não pode nem rir na sala que a professora já fala 'você quer ir embora?' não pode nem rir, véio... o cara fala uma palhaçada ali e eu ri aqui e ela já fala 'oh, a porta já tá aberta pro cê ir embora' ..., ela fala desse jeito com a gente! Que é isso? não posso nem rir mais, uai?

Assim, a conversa girou em torno desse assunto e das comparações entre um e outro professor. E Téo refletiu:

A gente também num é fácil, né, agente também pisa na bola... mas, do jeito que ela faz também não é certo... a gente pergunta uma coisa e ela aí tem vez que ela tá bem e responde bem...tem vez que ela responde com ignorância... ela é complicada.

Duas meninas comentaram que *“ela não tem diálogo”* e que precisaria ser mais tolerante com a turma. Parece haver uma concordância geral em relação aos dois professores e várias histórias semelhantes vão sendo apresentadas por eles em torno da expulsão da sala, das suspensões de aulas e até mesmo da intenção da escola em chamar a polícia *“só porque eu respondi ela, uai!”*.

O grupo da sala da professora Ana reclamou muito de sua postura autoritária e da vontade de fazer um abaixo-assinado para tirá-la da turma. Reclamaram e disseram detestá-la, porque eles não podiam dar um “pio” na sala que ela ralhava. Não podiam nem perguntar nada. O grupo da turma do professor Márcio já dizia que o adorava, porque *“ele conversa com a gente”, “ele é muito legal”, “ele não grita com a gente”* e *“a gente respeita ele”*.

Essa conversa com os adolescentes nos remete a Freud (1914/1974), a respeito de sua própria adolescência, também no artigo “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, onde ele comenta sobre as experiências vividas na escola com os professores e com os outros alunos que, ainda que remontem às relações da infância, são marcantes na definição dos rumos futuros na vida de um jovem.

Nesta delicada relação “adolescente-educador”, para que se produza a confiança necessária e o sujeito possa se inscrever no trabalho de aprender, Freud lança mão de seu conceito de “transferência”, aplicando-o ao processo educativo. Nesse mesmo texto, Freud afirma que a aquisição de conhecimento depende da relação transferencial do aluno com seus professores e seus colegas, sendo esses representantes de seus pais e irmãos. Quanto a essa relação, lembrando sua própria passagem pela escola, Freud aponta que é “difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior. A preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1914/1974:286).

Ademais, a figura do professor em si, conforme Freud (1905/1081: 1914) apontou, pode se apresentar ao adolescente como equivalente às figuras parentais, que, na puberdade, serão gradativamente afastadas pelo adolescente, em um dos trabalhos psíquicos a ser realizado nesse processo identificatório. Desta forma, o adolescente poderá direcionar a alguns deles os sentimentos ambivalentes de amor

e hostilidade, o que pode tornar as relações interpessoais bastante conflitivas no ambiente escolar.

Porém Lacadée (2011) aponta para o lugar do exílio em que vive o adolescente contemporâneo, ante a ausência de pontos de referência e no abandono das tradições. O espaço escolar, contudo, na tentativa de manter “a ordem” e as tradições, ao mesmo tempo que impõe um discurso padronizado, a palavra oca, não permite que os discursos produzidos por ele possam circular nesse espaço. O discurso desse Outro social tinge, então, de ameaças as palavras que lhes são dirigidas: “quer ir embora”, “a porta tá aberta pra você ir embora” (palavras da professora da turma de Téo).

A relação de transferência entre professor-aluno aparece no Prefácio à obra de Aichhorn, onde Freud (1925/1981) menciona a importância do professor para o aluno, não apenas no sentido de orientá-lo, mas também lhe servindo como modelo. Se com um professor eles sentem que podem aprender alguma coisa, com a outra professora “*não tem jeito de aprender muito porque a professora fala demais*”.

Entretanto, no espaço das rodas de conversas, eles são convidados a ficar, a falar do que quiserem. O que era silenciado encontra possibilidade de expressão. Onde o riso e as brincadeiras não são permitidos, eles brincam e riem de situações que são muito sérias. A diferença marcada pelos adolescentes em relação à postura desses dois professores é um exemplo.

Na proposta do Programa de Aceleração de Estudos, chamou-nos atenção, desde o início, o fato de se prever um professor referência por turma, quebrando a lógica da divisão por disciplinas. O mais importante, no entanto, é a maneira como esse professor ou professora vai lhes dirigir o olhar. Esses sujeitos necessitam de profissionais que os conheçam, que se conectem com eles e estimulem a envolverem-se em alguma atividade, mesmo que seja apenas conversar (ZIMMERMANN, 2007). O que esta autora aponta como necessidade para o atendimento aos casos de adolescentes considerados estados-limites pode ser muito bem aplicado no caso dos sujeitos de nossa investigação. Eles “precisam de alguém que lhes dê continuidade ao ato de pensar, entender e recordar” (ZIMMERMANN, 2007:19), ou seja, que possa ajudá-los a organizar o pensamento e abrir-se ao conhecimento novo. Como bem nos ensina o aluno Téo, não adianta “falar demais” para eles, pois assim eles não aprendem. Antes, eles precisam de

alguém que os escute. Mesmo porque, conforme Lacadée (2011:142) reflete, “a grande tensão verbal que os anima provém de sua dificuldade de compreender a palavra do Outro”. E é dessa língua do Outro que se tornou “enrolada”, “indecifrável” que eles buscam se defender quando recusam os conhecimentos transmitidos na escola, seja por comportamentos de agressão, de injúrias, seja pela apatia intensa.

Já quando encontram um professor que, em certa medida, permite que a palavra possa circular entre eles, sentem-se menos desamparados: “*ele conversa com a gente*”, “*ele é muito legal*”, “*ele não grita com a gente*” e “*a gente respeita ele*”.

Destacamos essa delicada relação entre esses adolescentes especificamente e o Outro social, no caso a escola. Quando entram nas turmas de aceleração de estudos, eles já trazem um histórico escolar de inúmeros conflitos, alguns, desde muito cedo, demonstrando condutas de rejeição e desinteresse pela escola, só agravadas a partir de sua entrada na adolescência. Ao refletir sobre os adolescentes considerados como “estados-limites”, Zimmermann (2007) aponta para uma questão discutida por Lacadée (2011) em relação à adolescência contemporânea em geral e especialmente àquela vivida por camadas sociais menos favorecidas. A partir desses autores, podemos refletir como o discurso social e os referenciais simbólicos lhes têm sido transmitidos de maneira confusa e ambígua. E o que desvelamos é que a escola, também, não tem oferecido um discurso em que os adolescentes possam se ancorar, uma língua que os abrigue. Ao contrário, algumas vezes, o que se evidencia no discurso de alguns professores é exatamente um discurso agressivo e preconceituoso, um discurso excludente, que os mantém em uma situação de completo desamparo: No relato a seguir, de João, isso se evidencia:

Uma professora ano passado, eu quase dei uma cadeirada nela... porque ela me chamou de projeto de marginal... só que eu não fiz nada não... eu coloquei a cadeira no chão... eu ia dá nela uma cadeirada... só que os meninos falaram, 'não bate nela não sô, vai lá na coordenação'. Eu fui na coordenação na primeira vez eles não fez nada. Aí eu endoidei demais sô... só que dá segunda vez eu comecei a xingar ela de tudo quanto é nome dentro da sala... aí resolveu... teve até reunião... aí nunca mais ela veio pra essa escola.

E, como Lacadée (2011), interrogamos: que tipo de discurso o Outro oferece ao adolescente? De qual descrédito alguns discursos são hoje os agentes para que os jovens os recusem ou os denunciem?

7.3.2 As brigas no lugar das palavras

Ao final do primeiro encontro, outro assunto que surgiu fortemente foi a questão do envolvimento de vários dos participantes em situações de brigas e provocações no espaço escolar. No segundo encontro, os temas brigas, violência e envolvimento com as drogas foram recorrentes, voltavam mesmo que tivéssemos começado outro assunto. Os mais falantes eram quatro meninos (todos já tinham experimentado ou ainda fazem uso de drogas) e duas meninas. Eles relataram inúmeros episódios e situações conflituosas com outros colegas, em seu percurso escolar até chegarem à turma do Floração, que eram sempre resolvidos com brigas.

Fizemos algumas interrogações nesse sentido e foi interessante o que o aluno Téo colocou: "*antes eu queria só bater nesses meninos*". Porém disse que agora os conhece, viraram amigos, não sente mais vontade de brigar. Outros concordaram e parece haver realmente entre os alunos das duas turmas um sentimento de pertencimento, de grupo, uma identificação por suas semelhanças, por um histórico também muito parecido. A seguir, colocamos um trecho do depoimento de Téo:

Eu entrei aqui na 5ª série... quando eu entrei aqui eu só via briga... eu via o menino vim querer bater ne mim... eu falava... se ele vim bater ne mim eu vou matar ele... ele veio e me deu um tapa na cara... nossa eu bati tanto nesse menino que nem sei o tanto que bati nele...aí depois eu mudei pra de manhã... eu gostei demais de ir estudar de manhã... aí depois vim estudar de novo... todo dia brigava mesmo [João comenta ao fundo: 'todo dia ele brigava']. aí eles fala "cê vai pro Floração!" aí foi a coisa que eu mais odiei foi vim pro Floração... agora eu to gostando, agora...

Ao interrogarmos o motivo pelo qual ele odiou ir para o Floração, Téo afirma que gostava de estudar de manhã, pois tinha mais amigos. À tarde, as turmas são formadas por alunos menores de primeiro e segundo ciclos. A turma do Floração acaba ficando isolada, do ponto de vista de sua socialização com colegas da mesma idade.

Na sequência, interrogamos sobre o que sentiam quando se envolviam em situações de brigas. Vários meninos falaram ao mesmo tempo sobre: "*O nego queria vim brigar, me bicudar... eu comecei a brigar também...*"

E Boaventura colocou: "quem briga na escola é legal ou não é legal?".

Vários meninos e meninas responderam que sim. Carla afirmou que assim se *"mostra respeito"*. E ainda: *"caçar confusão de vez em quando é bom"*. E Téo concordou: *"mostra respeito pra alguns meninos que é mais fraco... agora, se não resolver na base da porrada..."* (risos), *"à base da peça"*. João completou, se referindo ao uso de arma (a peça).

A menina Carol relatou ter sido expulsa de outra escola, ainda quando pequena, por ter batido muito em uma colega de sala. E novas histórias foram surgindo, também, de brigas entre meninas na escola. A conversa girou em torno desse assunto e surpreendemo-nos com a reflexão de Téo: *"Eu era o brigador da escola... agora to aliviando mais... to querendo ser mais amigo dos outros do que ficar caçando briga...já vi varias brigas dessas meninas que tá aqui"*.

Perguntamos a eles como a escola resolvia os casos de briga. Todos eles queriam falar ao mesmo tempo, concordando que:

Aqui, quando tem briga na escola... eu acho que a Marcia, a diretora... ela não resolve não... por isso que tem mais briga na escola... aí eles fala que não vai dar nada pra eles... é assim que eles fala... Porque toda vez que alguém briga, eles sabem que ninguém vai fazer nada... ninguém vai falar nada mesmo... eles saem falando 'não vai dar nada pra mim'

Chamamos atenção para a fala que se segue de João, que fez uma reflexão interessante, comparando o que acontece na escola com o que acontece na sociedade: *"É igual à justiça no Brasil - não faz nada... fala que vai prender... que vai fazer isso ou aquilo, mas não faz nada... a escola tá igualzinho..."*. E Téo nos surpreendeu mais uma vez, brincando com o significante "não dá nada pra mim": *"que nem aquele ditado 'não dá nada pra mim'"*. E provocou o riso de todos. E vários relatos se seguiram em torno desse "ditado" "não dá nada pra mim".

Essa fala ou esse "ditado", revelado pelos meninos, pareceu-nos uma espécie de denúncia, da falta que sentem de uma autoridade que possa limitar e punir os atos transgressivos no espaço escolar. Isso nos remete a Lacan (1957-1958/1999) e ao conceito de função paterna, metáfora da autoridade, cujo lugar a instituição escolar parece não conseguir ocupar, pois, quando os alunos cometem erros e infrações, ou quando brigam, ninguém vem representar o lugar da interdição e da lei, cobrando que as regras sejam cumpridas e punindo quem as desobedece. Lacadée (2011) lembra que o adolescente vai sempre testar a fronteira entre o dentro e o

fora. Tentando fazer com que o escutem, ele adota comportamento provocativo ou fala de modo provocador, testando, com isso, os limites simbólicos. E é muito importante, e cada vez mais difícil para ele, encontrar alguém que lhe ofereça limite. A transgressão da lei pode revelar, assim, o sintoma da falha da figura do pai e/ou da mãe: o ato infracional no lugar da palavra (PETRACCO, 2007).

Do grupo todo, apenas duas meninas comentaram nunca terem se envolvido em brigas na escola: *"não gosto de briga assim... nunca briguei com ninguém... ninguém chegou pra mim e falou da minha mãe ou mexeu comigo... não gosto de caçar confusão não"*. Interessante notar que ambas as meninas que disseram não se envolver em conflitos estão na escola desde os seis anos de idade.

Alguns deles, os meninos, relataram também que levavam pequenas armas, como estiletes, para a escola a fim de intimidar os colegas. E Téo novamente colocou uma reflexão: *"Antes eu gostava de brigar... agora acho a amizade mais importante que brigar... às vezes da vontade de brigar, mas acho que tem que ficar todo mundo unido... pra que ficar brigando"*.

Questionamos: "então você pensa antes de brigar?". E Téo responde: *"sim, eu penso antes de brigar"*.

Ao perguntarmos se alguns deles já haviam agredido algum professor, o próprio Téo revelou em seu histórico um episódio assim: *"Eu já... uma menina veio brigar comigo do nada e eu disse que ia jogar uma cadeira nela... a professora perguntou 'por você não joga em mim'... aí eu peguei a cadeira e joguei na professora, ué..."* (risos).

Os relatos que se seguem de outros participantes da roda (todos meninos) parecem ter sido a reação que tiveram ao confronto que aconteceu com determinados professores, uma resposta à agressão que sentiram vinda desses professores:

João: ... na outra escola a professor pegou uma régua e tacou ni mim... aí eu fui levantei e peguei a régua e bati nela com a régua um tanto de vez... só que deu BO essas coisa... minha mãe teve que ir lá... depois da terceira eu vim pra cá...

Mateus: ... já briguei com professora... ela unhava a gente... peguei a porta e bati nas costas dela... ela apertava o braço... nunca mais eu vi ela na escola... e contou outros episódios... o outro guarda me bateu... ele deixou meu braço roxão... na Murilo... tem três anos isso.

Daniel: ... em Valadares... a professora pegou meu caderno porque eu tava desenhando... e tacou no lixo... aí depois eu joguei pedra no carro dela... e ela saiu do carro e eu bati nela... depois de cinco dias ela voltou... eu não escrevia nada no caderno... era tudo cheio de rabisco... mas não aconteceu nada comigo... não deu nada pra mim... não escrevia nada... ela ficava com raiva de mim que eu não fazia nada... eu só ficava conversando... ela me pegou pela camisa e me pos pra fora e tacou meu caderno ni mim... aí eu comecei a tacar pedra... to aqui tem cinco anos...

Como vemos, os impasses desses alunos com a escola estão presentes muito antes de os mesmos virem a frequentar as turmas do Floração, revelando que a relação dos mesmos com a escola, com esse Outro social, é bastante conflituosa.

Nesse dia, dois meninos, quando chegamos à escola, estavam na diretoria, pois haviam brigado logo ao chegar para a aula, pedi que me contassem por que a briga começou. Eles contaram que a briga iniciou a partir de brincadeiras provocativas entre eles:

Mateus: "... eu falei pra parar, num parou eu apelei, uai..."

Mário: "só vi só a pedra passando perto de mim..."

Mateus: "joguei com força pra deixar ele no chão, pra mim ir lá e terminar o serviço" (risos).

Téo: "ele queria matar ele mesmo..."

E durante vários minutos a conversa ficou em torno das brincadeiras, “zoações” e brigas entre eles... muitos risos e “zoações”...

Boaventura, então, tentou introduzir o tema “respeito”, questionado o que eles pensavam sobre respeitar e ser respeitado. Vários falaram ao mesmo tempo e, por fim, quando conseguimos estabelecer uma organização das falas, para que pudéssemos compreendê-los:

Carol comentou: "É uma coisa meio difícil de ter na escola... todo mundo fala que devo respeitar o pai e a mãe, mas acho que é uma coisa que na escola não existe..."

E Carla completou: *"principalmente entre os professores... nem todos os professores respeitam a gente"* (outros concordam).

Carol retomou: *"a gente falou que a Ana não respeita a gente... que a Ana xinga, não tem paciência, não explica as coisas..."*

eles quer que a gente respeita eles, mas eles xingam, tratam a gente com ignorância, aí a gente... quer que a gente trata eles com educação, mas não trata a gente... por isso que a gente não trata eles, a gente xinga, a gente é ignorante mesmo... (Fabiana)

Perguntamos, então, em que outras situações eles achavam que os professores não os tratavam com respeito: *"tipo assim, a gente tá fazendo uma atividade ... não é todo mundo que consegue fazer as coisas... não pode esperar, a gente não pode falar nada... não pode perguntar uma coisa... aí vem respondendo com ignorância..." (Fabiana)*

Boaventura questionou se eles tentavam conversar com a professora sobre isso, mas a resposta foi que não adiantava: *"ela não sabe conversar"*. Alguns contaram que acabavam, então, respondendo com a mesma ignorância que a professora.

Questionamos se esse comportamento de determinados professores com eles não se devia ao fato de a atitude deles ter incomodado tanto que, em algum momento, pode ter sido a gota d'água: vários momentos que foram se somando e eles acabaram perdendo a paciência, extrapolaram e também lhes agrediram com palavras.

Eles não concordaram, desviaram do assunto. Quando insistimos, uma das meninas colocou que *"na maioria das vezes era injustiça"*, com o que vários deles assentiram. Os alunos colocaram que alguns professores os elegeram como os "problemas" da sala e, assim, qualquer conflito, qualquer coisa que acontecia, jogavam a culpa neles. Vários casos foram contados em que eram colocados para fora de sala por motivos que, para eles, não eram suficientes para tal. Um aluno contou um fato demonstrando bastante raiva: *"Ela era maior grossa... a vontade que tinha era de matar ela... falei com ela assim"*. Há vários comentários e risos sobre o assunto.

Teixeira (2008) reflete que a demanda de respeito é o sintoma da adolescência contemporânea. Algo compele os adolescentes a exigir do Outro um reconhecimento. Muitas vezes, o que lhes falta é esse Outro que diga sim à sua existência:

Essa demanda de respeito é uma demanda incondicional de amor, e paradoxalmente, um sintoma com valor de formação de compromisso, pois tal sintoma aparece justamente onde o sujeito pratica uma ruptura com o

Outro. O paradoxo que essa demanda revela é o de que o adolescente que reclama respeito é aquele mesmo que se mostra mais desrespeitoso (TEIXEIRA, 2008:09).

Fomos percebendo que esse agir de maneira desrespeitosa e agressiva em relação a alguns professores se relaciona ao fato de, muitas vezes, encontrarem-se imersos em uma cultura que tem negado a eles a “proteção de seus direitos fundamentais, inclusive o de sentirem-se socialmente integrados e humanamente reconhecidos” (PETRACCO, 2007:s/p.).

Winicott (1987) aponta que um ato antissocial (no caso, o comportamento agressivo e desrespeitoso em sala, em relação a um ou outro professor) pode funcionar como pedido de ajuda, um grito por socorro, por não poder contar com o acolhimento familiar e social, um pedido de uma ação de alguém que represente uma autoridade para eles, que os ancore de alguma maneira.

Isso é o que fomos identificando nas falas dos adolescentes, mas quando o Outro responde à demanda de respeito, respeitando-os e permitindo que se expressem, conseguem se organizar e, como dizem, “amadurecer”, bem como refletir sobre as situações de brigas e de conflitos com os professores e entre eles. De alguma maneira, conseguem encontrar uma língua, nas palavras de Teixeira (2008).

No decorrer, o tema briga entre eles retornou e outros casos foram narrados, novamente a “vontade de matar” aparece. Questionamos, então, se eles podiam pensar em outras formas para lidar com essas provocações e situações sem ser a briga?

Téo comentou que antes aceitava qualquer provocação, mas que, agora, no “*Floração tá sendo diferente*”. Outro menino, João, concordou e comentou que no “*Floração é mais zoação, não tem briga mais não: a gente já entende mais a brincadeira... amadureceu*”.

Questionamos o motivo pelo qual as brigas diminuíram no Floração, logo, há muita discussão a respeito:

Daniel: "todo mundo tá mais maduro... pouca pessoa... todo mundo conhece todo mundo..."

João: "não tem porque brigar mais não... tem mais amizade... todo mundo conhece todo mundo..."

Fabiana: "nem todo mundo com 15 anos, 16 anos é maduro ainda... tem gente muito infantil."

Téo: "até as meninhas que querem dar uma de gostosa, pagando de cabulosa, eu jogava no chão... Agora eu conheço elas, conheço ela (aponta para as colegas também), conheço todo mundo... agora já tem mais amizade... ano passado não...toda hora brigava..."

Parece mesmo haver um processo de identificação e de pertencimento do grupo, o que faz com que eles “pensem antes de brigar”, em nome da amizade que construíram, ainda que, às vezes, aconteçam alguns episódios de brigas. Inclusive as expressões de desagrado em relação à professora da qual não gostam não vem acompanhadas de agressões a esta. Ao contrário, conseguem expressar esse desagrado ali nos encontros das rodas de conversa. Assim, temos um paradoxo: ao mesmo tempo que o programa *Floração*, de alguma maneira, reforça sua situação de exclusão dentro no espaço escolar (já que a turmas são geralmente formadas pelos alunos considerados problemas na escola), também, permite uma ligação inédita a esse Outro, possibilitando com que criem laços sociais e prefiram a proteção da escola aos perigos da rua.

Alguns alunos comentam que o que fez com que eles “*tomassem tanta bomba*” foi faltarem muito às aulas. Muitos relataram que, agora, faltam menos também. Alguns falaram de mudar as regras e permitir que eles escutem música com o fone dos celulares enquanto realizam as atividades porque escutar música os deixa mais “relaxados”. Isso é permitido na sala do professor, mas não o é na sala da professora. Nesse sentido, esse é outro motivo que faz com que se sintam desrespeitados e desmotivados.

Ao questionarmos se alguém ali gostava de ler e o que gostavam de ler, a grande maioria afirma gostar de ler as mensagens de celular, *whatsApp* e *Facebook*. Praticamente, nenhum aluno afirmou gostar de ler livro ou ler algum livro naquele momento. Suas práticas de leitura se resumem às contidas nas redes sociais. Da mesma maneira, afirmaram ter certa “preguiça” de escrever textos e realizar atividades escritas, quando solicitados pelos professores. Ao encerrarmos esse segundo encontro, João comentou: “*Mais já? Hoje acabou rapidão!*”.

7.3.3 O adolescente e o Outro Sexo

No terceiro encontro, Boaventura não pôde participar, mas mantivemos o combinado e percebemos que a participação e a disposição para falar se mantiveram. Propusemos que eles falassem sobre a adolescência, o que é ser adolescente para eles, e lembramos da proposta de escrita que haviam feito no início do ano (analisadas no capítulo 6 deste estudo), a partir da poesia de Elias José.

Eles começaram a responder com ironia:

João: só fico em casa estudando... (ironicamente)

Téo: é uma fase da vida que todo mundo tem né...

Ana: fica mais maduro...

João: eu fico duro (e ri)

Alguns comentaram que é a “*pessoa que amadurece e mesmo assim tem mentalidade de criança*”. Mas, a partir da fala de Ana, que comentou que não queria falar no dia, surgiu o assunto “namoro”:

Téo: ela tá apaixonada, por isso não quer falar...

João: pegar menina na escola só dá merda...

Téo: na escola tem umas meninas que todo mundo passa mão nelas...

Perguntamos se na adolescência se namora mais ou "pega" mais? E que qualidades uma pessoa tinha de ter para que eles considerassem a possibilidade de namoro ou paquera. O que mais chama atenção no menino ou na menina?

João: adolescente pega mais... (ri)

Carol: depende da pessoa, tem menino aí que não pega ninguém...boniteza não põe mesa...

Kesia: eu acho que é o assunto... o papo...

Téo: aqui nessa escola tem vários que não tem coragem de chegar na menina e falar... rosto bonito... corpo tanto faz...

Mateus: eu não acho não...

Carol: o que adianta a menina ter um corpão e não ter atitude... não ter dignidade... o que adianta... você acha que o corpo da mulher é tudo? Não é não.

João: na mulher eu olho é o caráter...

Peço para me explicarem.

Téo: eu olho se ela é sincera... ela tem que confiar em mim e não nos outros...

Carol: tem vários homens que fica com ela e no outro dia todo mundo tá sabendo... fala que comeu a menina... é mais os homens que fica inventando e pagando de fodão...

Questionamos se isso acontecia muito, vários comentaram que “é o que mais acontece nessa escola”. E colocaram que depois descobrem que é “tudo mentira”. Surgiu, então, o caso de uma menina que consideram “piranha”. Questiono o motivo de eles pensarem assim da menina e todos concordam que é porque “todo mundo pega”. Perguntamos por que essa palavra só se aplica quando é uma menina?

João: porque homem é homem... homem não fica falado, uai...

Carol e kely: é porque mulher ganha fama de piranha... homem ganha fama de pegador...

Foi instigante ver como eles reproduzem os estereótipos nas relações de gênero: a menina não pode “ficar com muitos meninos”, pois é malvista. Já os meninos são vistos como “pegadores”. Questionamos com as meninas sobre esse ponto de vista e elas compartilhavam a mesma opinião dos meninos: “pegador parecer ser uma coisa positiva - e piranha é mais negativo, não é?”

Carol: a menina ficar pegando todo mundo assim, fica até feio pra ela... Eu acho que é feio... Porque homem já é diferente, né... Porque eles é homem!!! Homem tem que pegar mesmo, uai... as mulher é que tem que se valorizar... se ela fica abrindo as pernas, claro que ele vai comer... Ficar com menino e querer ficar com outro no mesmo dia... acaba com a fama dela... pra mulher é feio, entende, mulher tem que se valorizar... não é legal pra mulher não...

Téo: pra homem pegar muita mulher é normal, professora... pra mulher é que não é... se a menina é rodada, ele não vai querer pegar ela não...

A conversa girou em torno dessa questão e todos concordaram que, para as meninas, “ficar” com vários meninos é feio e, para os meninos, não. Assim, narraram várias histórias de “meninas piranhas” e “meninos pegadores”.

Questionamos sobre o que é “pegar”, para eles?

É abraçar, beijar, pega em outras partes também... (riem)

Carol: Mas tem gente que transa no mesmo dia. Tem mulher que vai pro baile de saia curtinha e sem calcinha pra ficar mais fácil... ela tá desvalorizando o corpo dela mesmo... eu não tenho coragem não...

Passaram a contar histórias sobre namoros que tiveram, as brigas e os motivos delas, ciúmes e de fofocas dos outros.

João: eu não demonstro ciúme pra mulher não... se não ela vai é pisar...

Carol: eu acho que o homem é que pisa mais, quando a mulher demonstra o amor... a mulher que sofre... pro homem é mais fácil, homem sofre só dois dias... a mulher vários dias... homem pega qualquer uma... nem sabe pra onde que a mulher passa... (discutem sobre isso)

Lima e Santiago (2009) refletem que, na adolescência, o confronto com o real do sexo faz virem à tona algumas questões inauguradas na infância, ligadas ao ser, ao sexo, ao seu próprio desejo e ao desejo do Outro, que estavam silenciadas na latência. Esse seria o segundo tempo da sexualidade, descrito por Freud (1905/1981) como o momento em que se configurará de maneira mais definitiva a sua vida sexual, visto que na puberdade a pulsão encontra o objeto sexual e as pulsões parciais se convergem para a zona genital.

A escola se torna o cenário, então, desta passagem adolescente em que as transformações fisiológicas e a maturação genital acontecem junto a um importante trabalho: o encontro com o outro sexo, “o redespertar do Édipo com a necessidade de separação dos pais e a escolha de outras referências de identificação, ou seja, a passagem do pai ao mundo social mais amplo” (LAGUARDIA; SANTIAGO, 2009:s/p.). O trabalho psíquico da puberdade também promove a significação da separação entre masculino e feminino, que teve início com o complexo de Édipo e o complexo de castração durante a passagem pela sexualidade infantil, marcando a passagem para a vida sexual adulta.

Essa concordância de meninos e meninas em relação ao comportamento sexual das meninas, considerado negativo, mostra a sujeição aos estereótipos associados ao gênero. Essa é uma construção sociocultural que indica traços e comportamentos considerados mais pertinentes ao conceito de masculinidade e traços mais associados ao conceito de feminilidade. Segundo Ferreira (2004), o sexismo seria um instrumento utilizado, pelo homem, para garantir as diferenças de gênero, sendo um resquício da sociedade patriarcal, que legitima atitudes de desvalorização do sexo feminino apoiadas por instrumentos normatizadores construídos em cada cultura. Isso nos pareceu fortemente incorporado nos discursos dos meninos e meninas desse grupo.

Os adolescentes comentaram também sobre se uma mulher ou um homem pode mudar por causa do outro:

Carol: a mulher é capaz de mudar p causa de um homem, o homem não é capaz de mudar por causa de uma mulher.

João: eu parei de usar droga foi por causa de mulher, sô...

Carol: raramente isso acontece...

Mateus: eu também, ano passado, com a Julia...

Téo: mas a minha ajudava eu é continuar, sô... mas graças a Deus eu parei... se dependesse dela nós dois junto ia usar...

7.3.4 As situações de risco

O assunto sobre namoro levou à questão das drogas, então, comentaram sobre meninas que namoram os traficantes e chefes do tráfico e o que comumente lhes acontece. Kely fala de uma colega que namora um traficante.

Carol: isso é fria... é porta de cadeia... sai fora... Minha prima começou a namorar com um cara que começou a envolver com essas coisas... Ela acha que pode ajudar ele a sair das drogas, ela pode mudar a cabeça dele. Os dois terminou, mas ela corre atrás dele até hoje...

João: chegou um cara desse falando que ia matar minha irmã se ela terminasse com ele, eu peguei ele... nunca mais ele apareceu lá em casa...

Questionamos se esses casos de envolvimento com drogas ou com quem já está envolvido teriam maior possibilidade de acontecer na adolescência.

Téo: eu acho que tem... porque o adolescente, qualquer pessoa que chegar perto dele e falar "vão ali", ele vai... isso aconteceu comigo, fio...

Carol: eu acho que não... pra mim não tem idade...

Mateus: porque pro adolescente, se for pego, o dono da droga não vai ter problema, porque o adolescente fica uns dois meses no máximo lá preso... e não vai dar nada pra ele...

Téo: pra mim foi mais fácil de eu entrar... mais fácil ser levado pela cabeça dos outros...

João: menino de 9 e 10 anos é mais fácil... os mais novos (e conta casos de meninos de 9 a 12 anos já envolvidos no mundo das drogas. Alguns já considerados 'donos' da favela).

Téo: é fácil entrar, difícil é sair... com a droga nós fica feliz, tranquilo, relaxado, fica rindo a toa... fica da hora... maconha pra mim não vicia não...

João: o que faz roubar e matar é o pó... maconha cê fica suave, relaxado... tranquilo... o pó não... qualquer pessoa que passa na rua cê quer matar... loló também... haxixe é cabuloso... você fuma e vê os poste balançando... o cê tá no chão mas vê tudo voando... os postes laçando e puxando eu assim... vai perdendo a respiração e achando que tá morrendo assim...

Téo: não tenho coragem de usar isso... maconha toda hora, se chamar eu vô... de vez em quando eu fumo maconha...

Eles comentaram sobre a liberação da maconha, a quantidade de drogas que pode causar problemas com a polícia, contaram a respeito de motos que roubaram, quando usavam haxixe e o quanto é perigosa esta droga:

João: derrete a mente toda também...o haxixe é cabuloso... fiquei pela hora... vendo altas tretas... a água... eu em cima da água... voando... a sensação... alucinação... você lá de cima mesmo... começa a viajar... várias coisas acontecendo...

Comentamos um pouco sobre os tipos de drogas, incluindo a maconha, e que tudo o que é usado com muita frequência pode viciar, mesmo a maconha, as bebidas alcoólicas.

Téo: já aconteceu isso comigo também... dez baseado num dia só e na mesma hora, na grossura do meu dedo... só que de uma hora pra outra eu pensei na minha mãe... Mas pra mim, maconha não é droga não... maconha vem da natureza, sô...

Carol: tem gente que sabe controlar, tem gente que não...

Ambos os meninos afirmaram ter parado de usar drogas pesadas e usar apenas a maconha atualmente por lembrar-se de suas mães e do desgosto que teriam se soubessem que estavam envolvidos com as drogas: *“ela não pode nem saber... não vendo não... só uso”*.

Uma menina (Carol), incomodada com o rumo que a conversa tomara, reclamou: *“ah gente, vamos voltar a falar sobre namoro, tava melhor... Cês só ficam falando de droga... toda mão volta pra esse assunto”*.

Então, interrogamos o que nos levara a chegar a esse assunto novamente. Alguns foram recapitulando até chegar ao assunto inicial. Mas logo voltou o tema das brigas, por causa de traição de amigos com as namoradas. Téo (um dos meninos mais falantes no grupo) comentou sobre sua vontade de, às vezes, *“matar”* um ou outro nas brigas, mas considera positivo parar para pensar *“antes de fazer besteira”*. As brigas e as guerras travadas entre gangues passaram a ser o tema da discussão novamente. João falou de uma briga em que se envolveu e também quis matar o outro (de outra gangue). Ele relatou que já havia começado a trabalhar com tráfico, mas explicou que parou com isso porque, senão, *“minha mãe morreria de tristeza, se soubesse”*. Aproveitamos essa fala para encerrar o encontro, ressaltando ainda o quanto foi importante, para eles, *“parar para pensar antes de fazer aquilo que eles mesmos chamam de ‘besteira’”* (um envolvimento maior com as drogas, ou mesmo um ato mais sério que seria o de matar).

João falou da tristeza da sua mãe sobre a possibilidade de ele usar droga:

Minha mãe disse que morre do coração se souber... toda pessoa que mexe com droga e que morre é a mãe que sofre... eu não mexo mais não, mas de vez em quando dá vontade... eu controlo... mas de repente bate uma vontade com força de fumar... aí eu penso na minha mãe... Eu já quis matar um menino que veio da outra boca botar moral ni mim... mas depois nós começou a trocar uma ideia e desistiu... nos ia trocar uma bala feia... eu ia matar ele, encher a cara dele de tiro... fui dentro da casa dele e falei com a mãe dele, coloquei o revolve na cara dela... ele sumiu, nunca mais foi lá...

Comentamos, novamente tentando encerrar o encontro, do quanto foi importante que eles tivessem pensando antes de agir nessas situações que relataram. Pela terceira vez, eles continuaram falando do assunto e contando outras histórias de brigas. Enquanto Téo concordava que *“pensar duas vezes antes de*

fazer uma besteira” é a melhor saída, João afirmou que não, que *“vai lá e mete bala mesmo”*. E Téo refletiu mais uma vez: *“Hoje em dia ninguém quer resolver as coisas conversando não... quer ir lá e matar mesmo... mas eu acho que é melhor... eu penso duas vezes...”*

Encerramos o encontro, então, concordando e reforçando a reflexão de Téo.

Lacadée (2011:55) leciona que “os adolescentes de risco” se tornaram uma das grandes preocupações de nossa sociedade contemporânea, “hiperliberal e extramente securitária”. E reflete sobre a dificuldade de pais e educadores de transmitir, deparando-se com muitos adolescentes que não mais se constituem “como herdeiros de uma tradição e de uma transmissão tecidas ao longo de gerações” (LACADÉE, 2011:55). Em alguns casos, como já visto neste capítulo, especialmente na análise da roda de conversa com o primeiro grupo, podemos perceber, com certa clareza, as implicações que essa ausência de referências tradicionais, ou mesmo as referências contraditórias e confusas que recebem na família e, posteriormente, no espaço social “escola”, coloca-os em situação de desamparo, fazendo com que se lancem no mundo em busca do sentido de sua existência e, assim, coloquem-se em situação de risco:

O jovem, em busca tanto de tutela quanto de autonomia, experimenta, no melhor e no pior, seu status de sujeito. Ele testa a fronteira entre o fora e o dentro, joga com as proibições sociais, estuda seu lugar num mundo em que ainda não se reconhece por completo. Incompreensível para si e para os outros, inscreve sua experiência, indizível na maior parte das vezes, na ambivalência ou na provocação. Os limites simbólicos da relação com os outros e com o mundo se desenham justo onde ele experimenta a carência do símbolo para dizer tudo de seu ser. (LACADÉE, 2011:55).

No caso dos adolescentes do segundo grupo, percebemos uma oscilação entre a confiança e as dúvidas que encontram no Outro e em seu agir dentro dos limites simbólicos que os situam e os mantêm no laço social. Lacadée (2011) ensina que, devido a essa confiança no Outro, muitos jovens, mesmo atravessados pelas dúvidas, conseguem se colocar no jogo da existência sem maiores problemas. No entanto um número cada vez maior deles não hesita em se lançar em condutas sintomáticas, as condutas de risco: “testemunham a falta a ser, o sofrimento e a necessidade interior de confrontarem com o mundo, com o intuito de se livrarem do que não está bem em suas vidas e de reconhecer os limites necessários ao desenvolvimento de sua existência” (LACADÉE, 2011:56).

Entre essas condutas de risco, que são as condutas que os colocam em exposição e risco considerável de se ferir, prejudicar o próprio futuro ou até mesmo de morrer, o envolvimento com as drogas e o tráfico foi a mais comentada entre eles, nesse grupo. Por não existir uma regularidade que permita identificá-las ou preveni-las, essas condutas de risco podem se originar tanto do abandono ou da indiferença familiar como, também, da superproteção ou mesmo da “adolescentização” ou “adolescência generalizada” dos pais (PEREIRA; GURSKI, 2014), que se identificam com os filhos e não oferecem referências de autoridade, recusando-se à sua responsabilidade de serem “pais” de seus filhos. Mas, para Lacadée (2011:57), “trata-se sempre de uma falta de orientação, de limites insuficientemente estabelecidos ou jamais dados”. Dessa maneira, as condutas de risco podem representar “solicitações simbólicas da morte”, na busca desses limites, tentativas de estabelecer algum tipo de ritual de passagem à idade adulta ou de se situar no mundo, “de marcar o momento em que o agir ultrapassa a dimensão do sentido” (LACADÉE, 2011:57).

A oscilação se dá quando esses meninos comentam que, agora, passam a “pensar antes de agir”, começam a refletir no sentido de que não precisam sempre brigar com todo mundo, que podem ser amigos ou resolver por outras vias, as vias do simbólico, os seus conflitos, que, apesar de quererem “matar”, podem refrear esse ímpeto em nome de sua preocupação com a mãe ou com a família, podem encontrar outras saídas possíveis e construir sua história, seu projeto de vida, como veremos a partir da análise do último encontro.

7.3.5 O Adolescente e os projetos de vida

No quarto e último encontro (10/06/2014), estavam presentes oito alunos. Combinamos discutir com eles sobre projetos de vida (algo que apareceu muito nos textos dos alunos que apresentavam nível mais elaborado de escrita). Essa escolha se deu para tentar confrontá-los com os rótulos, com o fato de percebê-los alienados nas falas de professores pelos quais eles passaram e com os quais, rótulos, eles pareciam se identificar (“projetos de marginais”, “não vão ser nada na vida”).

Em parte do tempo foram as mesmas provocações e gozações mútuas, sempre que algum deles tentava colocar o que queria fazer na vida, como queria

estar daqui a cinco anos (uma de nossas questões). De forma muito semelhante com o que aconteceu no primeiro grupo, eles brincavam e diziam *“ah, ele vai estar é comandando uma boca”*. Ou *“ah, eu vou ser policial pra mim acabar com aquela outra gangue e mandar em tudo”*. Também apareciam planos vagos. Cris comenta que quer ser rica, casar, trabalhar, ter filhos, mas não consegue falar, por exemplo, o que pensa escolher como profissão, o que fará para se tornar rica. Mas a maior parte das falas volta à questão do envolvimento com as drogas e às inúmeras brincadeiras em torno de serem *“chefes de boca de tráfico”*, como destino de todos eles. Iniciamos o encontro apresentando a questão: Quem sou eu? Pedimos para que falassem um pouco sobre si mesmos. Houve uma relutância inicial, como nos encontros anteriores, para começar a falar, um remetendo ao outro para que começasse.

Carla iniciou: *“Carla não sabe quem é a Carla”*.

Então, Boaventura propôs que falassem sobre *“quem eles não são”*.

Carla disse: *“não sou folgada... só um pouquinho assim... nem eu sei explicar... Tô com vergonha...”*.

A conversa permaneceu um pouco na relutância entre eles de falar sobre o assunto, estavam incomodados de falar sobre si mesmos na frente dos outros, então, propusemos mudar de assunto. Pedimos para que falassem um pouco sobre o que eles gostariam de ser daqui a 10 anos.

Carla recomeçou: *“Quero ter um bom emprego, que eu ganhei bastante... quero ter um filho também... uma casa... vou casar com o amor da minha vida... ainda não sei que emprego... tenho muitas dúvidas...”*

Todos brincavam, riam, queriam falar sobre isso e falavam ao mesmo tempo. Novamente, pedimos para organizarem as falas para ser possível o registro e que todos se compreendessem. Mas, quando começaram, um a um, a falar sobre seus projetos de vida, cada fala foi acompanhada de brincadeiras e *“zoações”*. Cada comentário era acompanhando por outro depreciativo e girando em torno da questão que foi bastante discutida no encontro anterior, o mundo das drogas. Às vezes, os próprios meninos já se colocavam em situações de ganhar a vida vendendo drogas ou fazendo trabalhos ilegais, sempre em tom de brincadeira e gozação:

Téo: eu quero ser polícia... (outros brincam que vai ser corrupto) vai mesmo... (ri) eu quero pegar os vagabundos que tem por aí... pegar as drogas deles e vender... risos...

João: quero ser jogador de futebol...

*Mateus: ah ele quer é ser dono da cracolândia (e ri... os outros também...)
Quero ser empresário, ué... (outros brincam), ah... de tecnologia... invadir o circuito do governo e ganhar dinheiro... eu vou ser 'Hobin Hood', eles roubam da gente (risos)*

Daniel: "quero ser gesseiro... trabalhar com meu pai que gesseiro também...e ver outros trabalhos também..."

Outros brincam: ele quer ser pastor para ganhar dinheiro dos fiéis... (e todos riem).

Daniel (que se defende): eu vou pra igreja mesmo.

João (agora falando mais sério): se não fosse eu ele já tinha era entrado pras drogas já.

Porém, logo, o assunto voltou a ser a questão das drogas: "nós não oferecia nada pra ele não... ele subia pra ficar com a Sabrina, não era pra fumar maconha não... subia pra ficar olhando" (Téo).

A conversa ficou alguns minutos nessa questão, mas, em seguida, eles pediram para voltar ao tema inicial:

Téo: eu quero ser presidente (e ri)

Carol: não sei... o dia de amanhã só pertence a Deus, não sei...

João: daqui a 10 anos meu pai vai tá velho... eu vou tá é ajudando ele...

Ocorreram muitas brincadeiras, risos e conversas paralelas. Todos conversavam novamente sobre o fato de João ser o mais envolvido com o mundo das drogas e que ele iria comandar uma "boca".

Quando outro menino (João) falava também o que queria ser, logo vinha outra fala retrucando: "ah, eu acho que ele vai querer construir um barraco aí e ficar de boa".

Comentamos sobre esse comportamento deles de estar sempre retrucando e fazendo comentários depreciativos às falas dos colegas sobre seus projetos de vida: "vocês estão gostando de falar pelo outro, mas não falam por vocês". Novamente, reiniciaram a falar, mas sempre em dado momento voltavam às gozações e brincadeiras sobre as profissões desejadas por cada um: "Quero ser mecânico -

meu pai é mecânico... seguir a tradição..." (Marcos). "Vou ser pedreiro, como meu pai" (Pedro) (todos riem).

Questionamos "qual o problema de ser pedreiro?" "pedreiro trabalha mais que engenheiro..." (Mateus).

Então, Boaventura questionou: "por que vocês estão gozando?" (vários ao mesmo tempo falavam, brincavam e riem). Assim, pedimos para lembrarem-se do combinado de cada hora um falar.

Téo: olha a cara dele, já é feio... ser pedreiro é ruim pra caralho... só se for pra fumar as pedras que tem...

Carol: melhor ficar sujo de cimento do que ficar atrás das grades, e aí?

Carla: só falam disso... de cheirar... de fumar... tudo pro cês é isso...

Os dois meninos (Téo e João) continuavam fazendo gozações sobre as falas dos colegas, sempre aludindo ao comércio de drogas.

Pedimos, então, que falassem sobre outros planos, caso esse primeiro não desse certo. Alguns comentaram sobre ser bombeiro, fazer curso para ser mecânico, fazer curso de cabeleireiro. Mas alguns projetos giraram em torno de fantasias: "vou montar um lava-jato e só as mulheres tops que vão comandar meu lavajato..." (Carol)"

Muitos risos e comentários a respeito. E questionamos então o que eles não queriam que acontecesse de jeito nenhum em suas vidas.

Téo: não quero ser mendigo e não ter dinheiro...

Mateus: virar viado, não ter dinheiro e perder minha mãe...

Daniel: eu tenho medo de perder minha família né veio...

João: não entrar na vida errada... no mundo das drogas, roubar, matar...

Conversamos sobre esse assunto: "essa era a vida em que você estava, mas que conseguiu sair e não quer entrar de novo não é?". João concordou: "é isso" (muitos risos e brincadeiras novamente sobre esse assunto). E Téo retomou: "eu faço qualquer bico aí... pra não virar mendigo, qualquer coisa...".

Quando João voltou a falar dizendo que iria trabalhar com a mãe no salão e que esse trabalho *“dá dinheiro... ela tira uns três mil por semana”* – mais uma vez várias brincadeiras fizeram alusão ao uso do salão como ponto de drogas: *“vai esconder dentro do vidro de xampu...”*.

Questionamos mais uma vez por que estavam sempre querendo colocar as drogas e o tráfico em todas as profissões que eram mencionadas. Mas não comentaram nada sobre e continuaram:

Carol: não quero ser pobre...

Carla: não quero ser mãe solteira..., (e conta sobre uma colega que é e como ajudam ela a cuidar do menino).

João: e se o cara que você tiver namorando virar um vagabundo, você vai fazer o que? vai querer o bonitão ou um feiozão que te der amor e carinho? (risos e apontam um colega que consideram feio).

Carla: namoro há nove meses... ele tem 24 anos... trabalha... não é traficante, não, viu gente...a gente ficou separado um mês, porque o João tava conversando fiado, falando que eu tava pegando um menino aí...

Quando Carol voltou a falar, dizendo que ainda não tinha pensado nada sobre seu “plano B”, os demais fizeram “gozações”: *“que ela quer é entrar no mundo do crime”*.

Mário protestou: *“ih gente, tudo que cês falam tem droga no meio!!!!”*

Nesse momento, intervimos quase que ao mesmo tempo. “Eu ia dizer a mesma coisa!” E Boaventura completou: “por que tudo na vida de vocês gira em torno de droga?” *“Eu sempre penso na minha mãe. Minha mãe pra mim é tudo cê tá é doido... (Carol)”*

Alguns meninos continuaram com brincadeiras sobre esse assunto. E insistimos: “No encontro da semana passada, foi a mesma coisa, lembram que até a Carol falou para falarmos de namoro e parar de falar de drogas? Agora é sério... se a droga fosse boa, vocês já estavam nela... será que vocês tão desejando a droga e ao mesmo tempo têm medo dela na vida de vocês... a droga é tão importante assim na vida de vocês que ninguém pode ter um futuro que não seja dentro da droga? Queríamos que vocês falassem um pouco para entendermos melhor.”

Eles ficaram um tempo em silêncio e então, com um semblante um pouco mais sério, Téo começou a falar: "*eu gosto de droga, só algumas que é boa... outras não...*"

Boaventura perguntou se algum deles realmente tinha medo de se envolver de verdade com as drogas:

Carla: eu convivo com meninos que usam, mas nunca tive vontade. É difícil ver eles serem presos... a polícia pegou um colega lá na esquina com um tanto de droga... é triste...

Mateus: a gente fica falando de droga aqui, mas é só zoação, ué... ninguém quer isso pra sua vida futura não, ué... eu não... só zoando mesmo...

Outras gozações e brincadeiras sobre a fala de Mateus.

Mateus: ... pra umas pessoas é o único jeito mesmo... não estudou, não tem outras coisas pra fazer na vida... o único jeito é isso mesmo...

Ana: muita gente, entra, achando que mexendo com droga os problemas acabam... mais fácil de ganhar dinheiro...

Téo: vai achando que vendendo droga, vai ganhar a vida... vai achando... toma um tiro, polícia passa, mete a mão na sua cara e aí...

Boaventura coloca: "ninguém que vive com drogas tem uma longa carreira... ela é muito curta, são conflitos diários... e se resolve é com tiro mesmo... quem trabalha com isso a vida é curta por causa da violência..."

Ana: igual o caso da minha tia... dá duro, coitada e o meu primo de 15 anos tomou um tiro lá e morreu... ela recebe uma ligação... coitada...

O medo representado nas inúmeras brincadeiras em torno do assunto "drogas" nos remete novamente a Lacadée (2011:57), que, refletindo sobre as condutas de risco, aponta-as como uma maneira de o jovem assegurar o valor de sua existência e na tentativa de existir mais do que morrer. As condutas de risco representariam uma maneira de ele desafiar o medo, "convencendo-se que existe uma porta de saída, caso o insustentável se imponha".

Mas, no espaço das rodas de conversa, o medo da morte pode ser expresso pela via do simbólico, pela via da palavra, nas brincadeiras que se repetiam e que não paravam de circular, até que propusemos uma questão para que refletissem: "as

drogas é a única saída para vocês? Vocês têm é medo de se perder nesse mundo das drogas?”

Assim, conversamos sobre as alternativas e saídas que cada um já tinha exposto, seus projetos de vida, de profissão, não necessariamente o mundo das drogas. Boaventura relembrou as falas de encontros passados em que se ressentiam da maneira como alguns professores se referiam a eles, como se não fossem ter futuro ou que eram “projetos de marginais”. E questionou sobre o sentimento que essas falas de professores lhes despertavam. Todos falaram ao mesmo tempo, demonstrando bastante desconforto.

João: sou doído pra bater de frente com a Laila até hoje... descontar minha raiva toda nela...

Carla: eu não acho certo professor falar assim... acho errado... ele tem que ser exemplo... um professor tem q falar com a gente coisas boas, tem que ser exemplo pra gente, tem que ensinar a gente... aí o professor chega e fala você vai ser é traficante, vai morrer de tiro... não vai ser nada na vida... isso e aquilo... que você vai pensar... se um professor tá falando isso pra mim... o que que você vai pensar... o que vai ficar na mente da pessoa? Será que não tenho solução? será que só isso que eu vou ser na vida? Será que eu não posso crescer na vida? Não posso ser nada" (Ana concorda).

João completa: ...virar pra gente e falar que você já era... que não tem jeito...

Carla: é... falar que você vai engravidar... vai morar aí num barraco todo fodido com um traficante...

Carol: a Ana mesmo fala... passa um menino na frente e ela fala 'ih, esse aí não tem mais jeito não'...

Téo concorda: ... ela falou desse jeito comigo... deu vontade de puxar ela na porta e dá nela, fio...

Mateus: vontade de chamar a polícia pra ela porque isso é uma agressão, fio...

Boaventura colocou: "isso é uma agressão, como o João disse? Vocês concordam que quando um professor fala isso, machuca?"

Carla: Machuca, veio!!! porque você fica pensando naquilo... por mais que você não queira, você fica pensando, veio! Se meu próprio professor falou isso, será que eu não tenho jeito mais não?

Carol: será que não vou ser nada mesmo? não vou poder crescer? não tenho outra possibilidade? Mas aí é bom, quando a Ana falou isso... é bom aquela pessoa mostrar pra ela, voltar e falar que eu consigo vencer na vida... aí é bom...

Jéssica: falar a verdade, pra algumas pessoas, é difícil... às vezes a pessoa ouve tanto aquilo, na escola, dentro de casa... que a pessoa fala 'não quero saber mais... acabou'

Perguntamos a eles se algum de seus pais falava coisas semelhantes sobre eles e que sentimento isso despertava.

Carla: meu pai fala que eu não tenho conserto...

Téo: meu pai fala... meu pai fala pra eu ser uma pessoa na vida, pra mim não mexer com droga... se eu mexer eu vou ser expulso de casa, meu filho...

Carol: minha mãe não... ela fala 'por mais que você dá trabalho, eu gosto muito de você, não quero isso na sua vida não'...

Mateus: meu pai fala pra mim pegar mulher mesmo... mas não fazer nada de errado... meu pai é mulherengo...

A próxima pergunta foi sobre o que achavam dos pais e se haveria neles alguma característica ou qualidade que gostavam e que os fizesse querer se parecer com eles. Muitos queriam falar ao mesmo tempo sobre o assunto e tentamos organizar novamente as falas:

João: meu pai ajudava desde quando tinha dez anos de idade... sempre foi trabalhador... eu queria... minha tia fala que ele era muito trabalhador...

Mateus: queria ser igual ao meu pai, ele é mulherengo, é honesto com as pessoas...

Téo: queria ser igual a minha mãe... ela é honesta... trabalhadora...

Questionamos ainda sobre a escolaridade dos pais. Até que ano estudaram ou se ainda estudavam. Boaventura colocou: "seus pais estudaram?"

Então, falaram ao mesmo tempo: "... até a sexta, até a quarta série, até a oitava... terceira série...". Dois alunos comentaram que suas mães queriam voltar a estudar depois que eles estivessem maiores. E outras conversas e assuntos continuaram em torno da relação com os pais:

Ana: minha mãe é diarista... ela não estudou não... ela foi julgada pela minha vó e ficou tonta e foi atropelada e perdeu o menino... aí depois ela engravidou de novo e não estudou direito... ela fala pra eu estudar, porque ela fala que ela sofre muito...quero ser melhor que minha mãe... eu não

tenho a presença de um pai na minha vida... meu pai me largou cedo... ele é muito miserável com as coisas... eu não tenho carinho de pai, mas de mãe eu tenho...

Mário: minha mãe saía pra viajar e me deixava em casa...

Carla: igual a minha mãe, por mais que a gente briga, ela é ótima pessoa, vai na igreja, dá conselho... não briga com ninguém... eu bato muito de frente com meu pai... minha mãe é paciente... por isso queria ser igual ela... eu não consigo guardar as coisas pra mim... eu quero por pra fora, choro por isso...

Téo: meu pai já me chamou de vagabundo...

Boaventura, então, questionou-lhes se “dói mais” quando os comentários negativos sobre eles vinham da família ou quando vinham de um professor. Um dos alunos (Téo) comentou que era mais fácil de resolver seus conflitos com o professor e explicou porque achava isso:

Com professor você pode esperar até duas horas... na hora que ele sair, você pega uma pedra e taca no carro dele... pode quebrar ele tudo que não vai dar nada pra você... agora com o pai vai dar alguma coisa né... quando ele morrer, eles vão falar, você vai sentir, uê...

Os outros participantes não concordaram:

Mateus: eu acho o professor (outros concordam com ele).

Daniel: pra mim é a mesma coisa... se o professor tiver chamado você de vagabundo e você quebrar o carro dele, você ter que trabalhar pra consertar o carro dele... pra mim é assim...

Conversamos sobre esse assunto, tentando fazê-los refletir que, com base no que todos comentaram, não havia ali nenhum “projeto de marginal”, e sim meninos e meninas “boa gente” e que poderiam ser o que quisessem ser. Boaventura frisou que eles não precisavam acreditar em nenhum momento no que alguns professores falavam deles, pois todos passam por dificuldades e crises nesse momento da adolescência, mas isso é apenas uma passagem e todos ali eram capazes e tinham possibilidades de se projetar para um futuro bem-sucedido. Assim, encerramos a fala dizendo que acreditávamos em cada um dos oito presentes nesse último encontro, agradecendo a participação e a contribuição de cada um.

Nesse momento, houve um silêncio. Lacadée (2011) lembra que é muito importante deixar um lugar vazio para o sujeito, para que, a partir do vazio, possa-se

criar um sujeito ou um desejo. Certo tempo depois, alguns dos alunos se despediram já expressando novas possibilidades e projetos para suas vidas, de maneira bem mais positiva e reflexiva que até então:

Daniel: Eu quero ser motorista...

Carol: eu quero ser psicóloga quando eu crescer... eu vou mexer com a mente psicológico pra ajudar as pessoas...

Carla: ser advogado também deve ser doido... eu tenho vontade... doido demais... defender as causas, as pessoas... eu acho doido...

Uma observação que queremos apontar é que, ainda que, nessa escola, a conversação propriamente dita tenha acontecido com nível de reflexão mais elaborado, havendo maior interação e diálogo entre os participantes, “o convite ao gozo e à alienação foi marcante ao longo dos nossos encontros com a turma” (COUTINHO et al., 2012:348).

Lembrando Lacan, que entende a alienação “como o sujeitar-se ao campo da linguagem, próprio do humano, em contraposição à separação que possibilita o acesso ao discurso e à posição de sujeito desejante” (COUTINHO et al., 2012:348), os autores refletem que o movimento de alienação e de separação que acontece na passagem adolescente não depende somente das razões estruturais do sujeito. A posição que o Outro assume no discurso social e institucional, no caso a escola, pode interferir significativamente na situação de alienação desses jovens a esse discurso, prejudicando a construção de seu próprio discurso ou de um discurso próprio e singular.

Lacan (1960/1998) postula que a alienação é própria do sujeito e nasce por ação da linguagem. O Outro oferece à criança os significantes mediante a fala, e o sujeito se submeterá a um entre inúmeros significantes que lhe são oferecidos. Mas o seu ser não é completamente coberto pelo sentido dado pelo Outro (no início, a mãe). “Há sempre uma perda. Joga-se aí uma espécie de luta de vida e morte entre o ser e o sentido: se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser, e se produz a afânise, o desaparecimento do sujeito” (BRUDER; BRAUER, 2007:s/p.). Isto é, o sujeito se identifica com o traço significante aportado pelo Outro materno. Ao acontecido na alienação, pode-se denominar captura: o

sujeito é capturado pelo significante. O sujeito, entendido por Lacan, como da linguagem, está assujeitado à primazia do significante (LACAN, 1960/1998).

Já a separação é representada pela intersecção, pelo lugar onde se juntariam o sujeito e o Outro, o ser e o sentido, e que surge de uma interseção, do recobrimento de duas faltas: uma falta é aquela que o sujeito encontra no Outro e que é própria da estrutura do significante, onde, nos intervalos de seu discurso, faz-se deslizar o desejo. A outra falta é trazida pelo sujeito que, sendo capturado pelo desejo do Outro, desaparece no primeiro momento da alienação. É na operação de separação que o sujeito irrompe na cadeia significante, permitindo que encontre um espaço entre os significantes em que irá se constituir seu desejo, no que seu desejo é desconhecido, o sujeito retorna, então, ao ponto inicial, que é o de sua falta como tal.

Os movimentos de alienação e separação, portanto, oscilam e dependem sempre dessa relação discursiva entre o sujeito e o Outro, em que, em determinados momentos, aprisiona e, em outros, liberta o sujeito.

Em alguns momentos, também, como já refletimos, esse Outro falha na transmissão, e os adolescentes, não encontrando parâmetros, tentam construir, à sua maneira, a sua própria existência. Lacadée (2011) reforça o quão é importante para eles encontrarem alguém para endereçar o que pensam ser.

Nesse segundo grupo de conversa, pudemos perceber que nossa intervenção, em alguns momentos, principalmente nos últimos encontros, parece ter propiciado-lhes outras possibilidades, outras saídas que não aquelas significações em que estavam alienados.

Outra percepção que se faz importante foi o fato observado por Boaventura na última roda de conversa: quando chegamos à escola, os alunos estavam dentro de sala, trancados nela, enquanto a professora Ana resolvia algo na escola. As portas e as janelas das salas de aulas são todas gradeadas. Há, na entrada das salas, duas portas, uma tradicional e uma de grade, ambas com chaves que são mantidas com os professores. A professora havia literalmente trancado os alunos, fechando à chave essa porta de grade, enquanto se ausentava da sala. Essa também parece ser a prática do professor Marcos, quando precisa sair da sala.

Boaventura nos lembrou dos casos dos adolescentes trancados entre grades nos centros de internação provisória, nas chamadas medidas socioeducativas para

menores infratores. E as “grades” aparecem na escola também para conter seus alunos. Isso nos remete a outra “grade”, que, de alguma maneira, também, contém (aprisiona) as palavras dos alunos: as “grades” curriculares, que se impõem autoritariamente, baseadas nos supostos saberes, sem haver qualquer questionamento sobre o que desejam saber esses sujeitos. Mais ainda, ignoram-nos como sujeitos. Os alunos ali estavam trancados na sala com as portas de grade, como as grades que, também, estão em seus cadernos e em sua escrita, por meio da qual revelam grande dificuldade de expressão simbólica, o que limita significativamente a sua expressão enquanto sujeito, na tentativa de elaborar, pela via do simbólico, suas questões fundamentais: “quem eu sou”, “quais são meus ideais”, “o que desejo ser”.

Ainda assim, com todos os conflitos entre esses adolescentes e a escola, há ali um consenso entre eles de que a escola é uma espécie de proteção, um abrigo perante os perigos do mundo externo, principalmente o mundo das drogas e da violência. A prisão representada, muitas vezes, pela escola é significativamente melhor do que o seu aprisionamento pelas drogas ou mesmo uma prisão nos centros de reeducação para menores.

Esses meninos e meninas, ainda que de maneira conflituosa, conturbada e fragmentada, conseguem construir laços sociais que os possibilitam elaborar seus discursos e sua escrita, ainda que também de maneira fragmentada e frequentemente confusa. Esses adolescentes do segundo grupo de conversa conseguem expressar, através da palavra – oral e escrita – um discurso mais coerente e reflexivo e esboçar seu desejo com um pouco mais de liberdade, em um espaço social que, por vezes, mais os aprisiona do que os liberta. Eles nos confirmam, com isso, o que Lacadée (2011) reflete sobre como a falta de escolarização pode levar muitos adolescentes a buscarem uma vida de risco, e como a escola pode fazer muito mais do que faz, oferecendo-lhes os limites simbólicos, mediante as palavras, para que possam construir-se como sujeitos em seus discursos singulares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs discutir sobre o problema do analfabetismo funcional entre adolescentes, como um dos sintomas do “mal-estar na educação”. Ao longo da investigação, discutimos como os ideais da educação moderna presentes no postulado da psicologia histórico-cultural, inaugurada por Vygotsky, e no próprio modelo de educação discutido e também criticado por Freud, parecem ter fracassado na pós-modernidade. A proposta de educação pensada por esses teóricos, que implicaria na consolidação de uma visão de mundo estável a partir da formação intelectual e moral, está sendo questionada na atualidade.

E, no Brasil, o cenário é mais desolador, principalmente no que concerne à educação de adolescentes, em um contexto histórico de grande precariedade de investimentos nas políticas públicas, nos projetos educacionais e na formação de professores. Isso promove sérias implicações no que diz respeito aos índices de crianças e adolescentes que se encontram em situação de fracasso escolar, na maioria das vezes, por não terem desenvolvido adequadamente a leitura e a escrita. E ao pensarmos que vivemos em uma sociedade em que são exigidas habilidades cada vez mais complexas para se manejar com as novas tecnologias da informação e da comunicação, podemos perceber o quão sério é o impacto é a situação de fracasso promovido pelo analfabetismo funcional. Tal situação vai interferir diretamente em sua inserção no campo social e no mercado de trabalho.

Buscamos dados em pesquisas como a do INAF (2009; 2012), e discutimos sobre o alto índice de jovens que não superam o nível rudimentar de alfabetismo, sendo que uma parcela muito pequena alcança o nível pleno.

Não foi difícil identificar os sujeitos adolescentes por trás dos dados estatísticos. Os resultados revelados nessa pesquisa podem ser comprovados, por exemplo, quando voltamos o olhar para o nosso objeto de pesquisa, os mais de três mil adolescentes, entre 15 a 19 anos, matriculados no Programa de Aceleração de Estudos – Floração – da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os baixos níveis de alfabetismo funcional (ou letramento) entre esses adolescentes nos convidaram a refletir sobre as consequências que essas defasagens podem trazer em seu desenvolvimento cognitivo e em sua vida social e afetiva.

Se, para os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento formal e na construção de conceitos científicos, para a psicanálise, ela será fundante nos processos de identificação e de constituição do sujeito de desejo. Em ambas as teorias, a mediação do outro pela linguagem na transmissão cultural é de suma importância.

No capítulo 3, passamos, então, a discutir sobre o papel da linguagem, da escrita e da mediação na transmissão dos saberes, a partir do enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sob esse enfoque, o papel da linguagem é tomado não apenas como instrumento de comunicação, mas principalmente como instrumento de transmissão cultural entre as gerações, em um processo de evolução cumulativa. A aquisição da linguagem proporciona um salto no desenvolvimento cognitivo, no qual o cultural transpõe o biológico. É atribuído à palavra um papel fundamental nesse processo. A mediação da palavra – signo por excelência (com seu aspecto interno, significativo e semântico, e o externo e fonético) e a mediação pelo Outro social e pelas ferramentas construídas culturalmente (entre as quais a escrita) – caracteriza a atividade cognitiva, envolvendo processos mútuos de introdução na cultura e de processo de formação individual. O simbolismo da palavra é enfatizado enquanto fenômeno social e cultural por excelência.

A linguagem, enquanto sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto, transforma-se em instrumento decisivo do conhecimento humano e graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular generalizações e categorias cujos significados são compartilhados pelo grupo social que utiliza essa linguagem. Nesse sentido, o sujeito da linguagem para este enfoque é o sujeito da consciência, o sujeito do conhecimento, que pensa, fala e escreve, ainda que tal enfoque considere que o sujeito seja afetado por desejos e necessidades, por insatisfações, interesses e emoções.

No tocante à linguagem escrita, propriamente dita, para que ela seja devidamente internalizada, a mediação deve ser intencional e sistemática, o que geralmente acontece no espaço escolar. Percebemos o quanto ela demanda um ambiente que ofereça situações específicas de aprendizagem e que possua mediadores culturais que utilizem e valorizem esse tipo de comunicação e registro. Isso porque a aprendizagem escolar depende primordialmente da linguagem escrita,

das interações e da mediação do Outro social (adultos, professores e seus pares). Tudo isso em um movimento dialético que favoreça a investigação, reflexão e as interações dialógicas, assim, garantindo ao indivíduo a possibilidade de pensar por si mesmo e de construir conhecimentos que lhe sejam significativos e compartilhados por seu grupo social.

Dessa maneira, a escola, pensada por esse enfoque, representa o lugar social no qual se daria o contato com o sistema de escrita e com os conhecimentos científicos, transmitidos de maneira sistemática e organizada. O que se pretende desenvolver a partir da experiência escolar é o pensamento descontextualizado das experiências concretas, o pensamento conceitual. E a exclusão do processo de escolarização bem como as práticas e experiências escolares empobrecidas estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura.

Na adolescência, o ponto central dessa teoria é que esse é o período em que as funções psicológicas superiores, tais como a memória lógica, a abstração, a atenção voluntária e os conceitos se desenvolvem, conseqüentemente, possibilitando novas formas de pensamento. Tais funções são transformadas a partir de um processo revolucionário em um nível qualitativamente novo. O pensamento adolescente se caracterizaria por novas sínteses entre as relações com o concreto e o abstrato.

Assim, a adolescência significaria o tempo da vida em que o sujeito cognitivo é capaz de realizar as operações formais e construir os conceitos científicos, sendo mais autônomo na construção de conhecimentos. Tudo isso, possibilitado pelas mediações semióticas (das diferentes linguagens) e pelo Outro social.

A partir desses pressupostos, podemos refletir que, em uma sociedade letrada como a que vivemos, o indivíduo que não domina a linguagem escrita estará em uma situação muito delicada do ponto de vista de sua inserção nas diversas atividades culturais valorizadas por ela.

Esse problema constitui-se em um dos principais sintomas do mal-estar na educação contemporânea. A situação de analfabetismo funcional traz limites consideráveis em sua participação social, o que lhes coloca em situação de desamparo e exclusão.

No capítulo 4, passamos então a discutir esse problema a partir das contribuições da psicanálise, pois entendemos que a relação de um sujeito com o saber incorpora tanto os aspectos objetivos — ligados aos saberes transmissíveis e ao conhecimento presente nos processos educativos e socioculturais — como os aspectos subjetivos, ligados ao não saber ou ao inconsciente.

Assim, pensar na questão da adolescência a partir da psicanálise implica também considerar o contexto sociocultural contemporâneo. O psíquico e o social, o mundo interior e as vivências compartilhadas na cultura e em suas instituições é que possibilitam a formação do sujeito, em sua relação com o Outro da Linguagem. A psicanálise não desconsidera o papel da linguagem e da educação na transmissão de saberes e atribui grande importância à educação, ressaltando o seu papel de transmissão simbólica. No entanto, ao mesmo tempo, essa educação de cunho humanista sempre foi interrogada por ela, deste Freud. Há sempre uma parte que escapa à educação do homem, a despeito de todos os esforços das instituições sociais para educá-lo de acordo com os paradigmas de cada época.

Com o conceito de Inconsciente (fundamental), a psicanálise propõe pensarmos também em outro tipo de saber, que se entrelaça intimamente ao primeiro: o saber transmissível e o saber do inconsciente. Podemos inferir, então, que, a partir de Freud, um novo olhar é lançado sobre o papel da linguagem no processo de constituição do sujeito. E Lacan retoma e aprofunda o tema e, então, enfatiza o papel do Outro como o lugar da linguagem. Assim como no enfoque histórico-cultural, mas pensando esse sujeito do Inconsciente, a psicanálise enfatiza o papel do discurso na introdução do ser humano em seu meio social, com o qual vai se identificar. E a linguagem, ao mesmo tempo, é que possibilita ao sujeito se diferenciar, constituir-se em sua singularidade. O sujeito — cognitivo e do Inconsciente — constrói uma história, inserido em uma história que lhe é sempre anterior, ele surgirá a partir da linguagem. Mas a compreensão da psicanálise sobre a linguagem ultrapassa a concepção de linguagem tratada pelo enfoque histórico-cultural, que serve ao pensamento verbal ou cognitivo.

Da mesma maneira é pensada a linguagem escrita. Observamos que, em psicanálise, ela não é tomada meramente no seu valor de código, mas principalmente como espaço de acúmulo de um saber inconsciente que se inscreve por meio de letras. Sua compreensão da escrita não se reduz a uma simples

representação da linguagem falada. No exercício da escrita, particular e individual, sempre, será inaugurado algo novo e diferente do texto falado. Na construção da escrita também está em jogo o processo de subjetivação. E aí, também, percebemos um ponto de contato entre o enfoque histórico-cultural e a psicanálise: a mediação pelo Outro da linguagem no processo de aprendizagem da escrita é de fundamental importância.

Na adolescência, essas questões são muito relevantes porque se trata de um momento estruturante em que entram em jogo esses dois tipos de saberes (o transmissível e o inconsciente). Ambos têm papéis muito relevantes e, não raro, conflitantes na passagem adolescente. Nesse momento, vimos que em ambas as teorias, que algo da estrutura permite que a relação do sujeito adolescente com o saber se modifique.

Porém essa operação não é tão simples, pois é na adolescência que também a questão da sexualidade se desdobra como estruturante. Diante do sexo, o sujeito se indetermina no saber e entra em jogo o lugar do sujeito do inconsciente. Ou seja, na adolescência, a relação entre sujeito, saber e sexo aparece fortemente. A experiência no corpo vivida pelo adolescente não pode ser nomeada. Ele não encontra palavras que possam traduzi-la. Ademais, esse é o momento em que se dá o afastamento do adolescente em relação ao seu espaço familiar e às figuras parentais, ele começa a aceder ao social e ao encontro com o outro sexo, encontro esse que também não se dá sem conflitos e lutos a serem elaborados.

Também, para a psicanálise, a escola, nesse sentido, toma grande relevância na medida em que é o espaço social no qual o adolescente convive a maior parte do seu tempo. É nesse espaço que a criança e o adolescente se desenvolvem e aprendem uma língua fora da língua que circula em seu espaço familiar. Ou seja, a educação e a cultura também têm, para a psicanálise, uma participação significativa no trabalho psíquico da adolescência e estão presentes desde os primeiros trabalhos de Freud. No entanto ele próprio reflete sobre a falha da escola quando deixa de cumprir sua função de ser uma espécie de substituta para a família, não acolhendo nem despertando seu interesse pelo conhecimento. A adolescência traz a tarefa reorganizadora de reconstrução do passado vivido para a sua projeção ao futuro a partir de elementos que façam nexos com o seu presente, que possam dar suporte para que essa transição se dê com maior êxito.

Por conseguinte, a escola, como espaço sociocultural mais importante depois da família, torna-se um lugar relevante quando pensamos o trabalho subjetivo que acontece na passagem da adolescência e sua tarefa de construir sua história, reelaborando seu passado e projetando-se para o futuro. A escola é ou deveria ser esse Outro social que lhe daria suporte nessa transição.

Pudemos observar que, para muitos adolescentes, como os tratados em nossa investigação, desde Freud, o modelo de escola concebido na modernidade não cumpre satisfatoriamente o papel de transmissão cultural nem mesmo o de despertar o “desejo de viver”, como ponderou o autor em seu texto de 1910.

Ao voltarmos nosso olhar para o grande contingente de adolescentes que apresentam dificuldades significativas em estruturar seu discurso escrito, contudo, podemos interrogar sobre o papel da mediação e da transmissão cultural da escola no contexto contemporâneo, principalmente para esses sujeitos provenientes de classes desfavorecidas. Esses adolescentes denunciam que algo está “fora da ordem”.

Refletimos sobre os efeitos da pós-modernidade, com as mudanças conceituais em que o sujeito do Iluminismo é questionado, dando lugar a identidades abertas, inacabadas e fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Na contemporaneidade, esse mal-estar se aprofunda porque as referências sociais que organizavam nossa formação pessoal e social, tais como a família, a autoridade paterna, a maternidade e a filiação, o trabalho, as normas, a sexualidade e as instituições normativas, como a igreja e a própria escola, foram sofrendo profundas transformações.

Com isso, detectamos que a forma de organização social pensada por Freud, na qual a imago paterna deveria funcionar, socialmente, como referência e indicaria a possibilidade de um laço social ligado a leis, tradições e imagens ideais, dá lugar a uma forma de organização social em que a própria psicanálise, sobretudo, a partir de Lacan, coloca-a em questão. Apresentamos, ainda, reflexões de vários autores da psicanálise sobre o que é considerado como declínio da figura da autoridade, que aparece no social sob a forma de falência de instituições sociais, aumento da violência urbana e da criminalidade e desautorização de representantes dessas instituições: os próprios pais, os professores, os representantes da lei e até mesmo os religiosos.

Essa questão encontrava-se presente em Freud, quando o autor discute sobre os processos de identificação e do narcisismo, o estado de desamparo original e a constituição do sujeito a partir das formações dos ideais do Eu. O sujeito, desde o início, dependerá do Outro para constituir-se. E Lacan irá ler em Freud, a falta de autonomia do Eu, que lhe permitirá a proposição do conceito de “sujeito” com o qual a psicanálise irá trabalhar: o sujeito será sempre um produto e não uma causa e constituir-se-á em nível simbólico, na falta. Ele será o efeito do significante, que representará o sujeito sempre para outro significante. É esse lugar simbólico do Outro da linguagem que irá conferir o lugar e a palavra ao sujeito.

Se, hoje, a imago paterna se encontra em declínio, tal problemática provoca impacto também na transmissão cultural. Com os ideais da cultura fragmentados e colocados em questão no mundo contemporâneo, há uma carência de ideais e de figuras ideais que possam se constituir como referências simbólicas que sejam compartilhadas e apropriadas pelos indivíduos e que possam auxiliar na regulação de suas pulsões no social. Nesse quadro de violência e desamparo, o adolescente encontra grande dificuldade em sua busca por referenciais que lhe deem suporte. Os adultos desautorizados têm dificuldade em transmitir sua experiência e oferecer esses referenciais simbólicos que possam auxiliá-lo nessa travessia tão difícil. Assim, o adolescente passa a encarnar o sintoma do mal-estar contemporâneo. Se as figuras do Outro também estão fragmentadas e desautorizadas e se as instituições escolares têm dificuldades de acolher os adolescentes, ampará-los e transmitir-lhes os saberes mediados por uma linguagem múltipla, representada por várias vozes, há um número cada vez maior de adolescentes com a difícil tarefa de se descobrirem por si mesmos e de dar algum sentido para suas vidas.

Nesse cenário, os desafios impostos à escola e aos educadores são ainda maiores porque, para ambas as teorias tratadas aqui, o sujeito (do conhecimento e do desconhecimento) estrutura-se a partir da mediação do Outro da linguagem. E se chega à adolescência sem conseguir dominar a linguagem que circula no espaço escolar e no meio social, para que consiga aprender, bem como reconhecer-se, identificar-se e posicionar-se como sujeito de desejo, esse adolescente acaba vivenciando uma situação ainda maior de desamparo e de exílio. E poderá ter maiores dificuldades de avançar em seu processo de aprendizagem, participar e criar laços sociais e de construir um projeto de vida.

A partir da análise dos textos produzidos pelos adolescentes sujeitos de nossa pesquisa e também da observação de práticas de leitura e escrita em sala de aula, pudemos refletir que a escola, para esses meninos e meninas, até mesmo contribui com sua situação de analfabetismo funcional e de fracasso escolar, na medida em que não lhes oferece, de maneira adequada, a organização e sistematização da palavra escrita, sistema simbólico por excelência, por meio do qual todo o pensamento verbal e conceitual se organiza.

De maneira geral, o que as escolas, principalmente as públicas e as que se situam em espaços sociais menos favorecidos, têm oferecido são práticas isoladas e artificiais de leitura e escrita, alheias às práticas discursivas que circulam no meio social. Os alunos aprendem determinadas partes da língua, a morfologia, as regras ortográficas, a gramática (quando aprendem). São poucas as oportunidades de aplicar a escrita e as atividades discursivas em situações reais de aprendizagem. Tudo o que eles aprendem é fatiado, fragmentado, sem muita relação com suas experiências e seus interesses. Não lhes é apresentada a “palavra viva”, que lhes dê possibilidade de construir um discurso coerente, de criar, recriar e de atuar criticamente em seu contexto, como defende educadores como Paulo Freire ou Vygotsky. A escrita ensinada e praticada nessas escolas acaba, assim, negando a subjetividade dos estudantes enquanto leitores e autores. Há, então, uma carência de referenciais simbólicos para a formação do sujeito cognitivo, tal qual é concebido pelo enfoque histórico-cultural. Deparamo-nos com vários adolescentes que apresentam muitas dificuldades em operar com os conceitos formais, por não conseguirem dominar o código escrito.

Se nossa investigação também considera o “sujeito do desconhecimento”, a psicanálise ajuda a compreender que os erros na escrita, tomados pela pedagogia, podem ser lidos como muito mais do que erros ou imprecisões. A escrita rudimentar e as falhas nos discursos escritos dos adolescentes tornam legíveis o quanto ainda não sabemos sobre eles e o quanto os aprisionamos com palavras e discursos sem sentido nenhum para suas vidas. As palavras circuladas na escola, circundadas pelas grades curriculares, são impostas aos alunos por um Outro, um suposto saber que não lhes escuta ou interroga sobre o que desejam saber. E, mais ainda, que tenta silenciá-los em suas diferenças, tornando-os invisíveis.

Essa questão ficou clara para nós a partir da análise dos textos escritos dos alunos, em que uma atividade aparentemente simples — escrever sobre a adolescência a partir da leitura de um poema — foi uma das raras oportunidades em que eles puderam se colocar como sujeitos de desejo e se debruçaram com interesse no exercício de uma escrita própria. Aceitaram nosso convite e falaram sobre si, sobre esse estranho que lhes é familiar — adolescência.

E vimos que muitos deles, mesmo com todas as dificuldades linguísticas que apresentavam, conseguiram se colocar de alguma maneira como autores de seus textos, como sujeitos. Assim, cumprimos o papel do Outro como alteridade, autorizando-os ao ato da escrita.

Tal fato nos leva a pensar no que propusemos como título desta pesquisa: a “situação de analfabetismo funcional”, assim, remetendo-nos a Bernardo Charlot (2001) quando assevera que não existe o fracasso escolar, mas sim alunos em situação de fracasso escolar. Essa situação de fracasso, refletida na dificuldade desses adolescentes em se apropriar da leitura e da escrita, em muitos casos, foi produzida pela própria escola, ao longo de toda a sua trajetória até chegar ao programa de aceleração de estudos. Isso foi traduzido na fala de um dos professores das turmas observadas: o que faltou foi a mediação do outro da linguagem que os autorizasse ao exercício da escrita, sentando-se ao lado deles e ajudando-os a escrever e a reescrever um texto. Lembrando a chamada “zona de desenvolvimento proximal” discutida no enfoque histórico-cultural, podemos entender que a mediação desse outro, enquanto alteridade, e não como suposto-saber, pode fazer com que o sujeito alcance níveis de aprendizagem que não alcançaria sozinho. O que faltou foi sistematizar, com eles, o como escrever dentro de temas de seu interesse.

Por sua vez, pensando no sujeito do desconhecimento, quando nos colocamos como alteridade e convidamos eles a escreverem sobre um tema que representa um enigma e um estranhamento e que, por isso, desperta a angústia, também, permitimos que o desejo se instalasse e, por isso, eles puderam falar/escrever um pouco de si. Dessa forma, puderam se expressar como autores de sua escrita. E vimos que muitos desses adolescentes, a despeito de suas dificuldades com o código escrito e com os conhecimentos linguísticos, conseguem se expressar a partir da escrita. Assim, novamente, detectamos que muitos deles,

realmente, não são analfabetos funcionais, mas estão em situação de analfabetismo funcional, simplesmente, pelo fato de se recusarem a realizar as atividades escolares, cujo sentido lhes falta. Essa questão do desinteresse e da recusa foi discutida posteriormente, quando tratamos das rodas de conversa no capítulo 6.

Nesse capítulo coletamos alguns dados a partir de entrevistas com alguns dos professores das turmas acompanhadas. Uma queixa muito recorrente entre os professores, que identificamos nas observações em sala de aula e que aparece também nas rodas de conversa, foi a utilização de provocações languageiras e de injúrias, como maneira de se servir da linguagem do Outro que o deixou desamparado e para tentar lidar com o excesso pulsional que habita seu corpo, o indizível e o não saber do sexo. E é muito importante, e cada vez mais difícil para ele, encontrar alguém que lhe ofereça limite. Tais comportamentos considerados como antissociais funcionam como um pedido de ajuda, por não poder contar com o acolhimento familiar e social, um pedido de uma ação de alguém que represente uma autoridade para eles, que os ancore de alguma maneira.

Com a ajuda da psicanálise, entendemos que, paradoxalmente, com seu comportamento, muitas vezes desrespeitoso, agressivo ou violento, o que o adolescente demanda, sempre para um Outro, é o reconhecimento de sua existência. E essa demanda de amor do Outro esbarra justamente com a falta desse Outro, dessa autoridade que diga sim, que confirme que ele existe. Assim, vamos percebendo que esse agir de maneira desrespeitosa e agressiva em relação a alguns professores se relaciona ao fato de, muitas vezes, encontrar-se imerso em uma cultura que lhe tem negado a proteção de seus direitos fundamentais, inclusive o de sentir-se socialmente integrado, acolhido e reconhecido.

Como efeito, distinguimos, na maioria das turmas, grande número de alunos que parece não se interessar por nenhum conhecimento oferecido na escola. Nas entrevistas e conversas informais com professores dessas turmas, foram inúmeros os relatos de preocupação com a “apatia” de grande parte dos alunos em relação aos conhecimentos escolares: “eles não querem saber de nada, não fazem nada em sala, não querem nada”. E começamos também a interrogarmo-nos sobre o que leva os adolescentes a terem esse comportamento de apatia e desinteresse pelo conhecimento, visto que essa seria uma fase na qual o pensamento cognitivo alcançaria níveis mais elaborados e os conteúdos seriam aprofundados, de acordo

com o que propõe o enfoque histórico-cultural sobre o desenvolvimento do pensamento do adolescente. Para esse enfoque, essa seria uma fase em que os adolescentes demonstrariam até maior nível de interesse pelo conhecimento. Essa questão ficou muito clara quando trabalhamos com duas turmas em rodas de conversas.

Na análise das conversas com essas turmas, bem como na observação *in loco*, observamos diferentes manifestações — em menor ou maior grau de intensidade — de recusa ao saber oferecido pela escola, o que nos remete às investigações de autores da psicanálise citados ao longo da pesquisa, no tocante à reatualização de suas vivências edípicas, do confronto com a castração e com o não saber, o indizível do real do sexo, mesmo para aqueles adolescentes que, até então, vinham tendo um percurso escolar sem grandes entraves.

Mas, de maneira geral, também, identificamos um número significativo de adolescentes que já trazia problemas na apreensão dos conhecimentos próprios de cada idade, desde o início de seu percurso escolar, chegando ao final do ensino fundamental com sérias defasagens na leitura, na escrita e no raciocínio lógico-matemático. Essas dificuldades acabaram por se intensificar na adolescência, por todas as questões apontadas até aqui, que são inerentes a essa passagem. Isso nos levou a questionar se eles já não teriam desenvolvido, por algum motivo anterior, uma espécie de passividade, de inibição diante da atividade de pensar.

A inibição, tal qual é tratada pela psicanálise, parece estar presente na maneira como vários adolescentes com quem tivemos contato ao longo dessa pesquisa respondem às demandas ligadas ao aprender. A baixa autoestima é muito observada pelos professores que trabalham com eles e, assim, todo o trabalho com o pensamento conceitual para a construção de conhecimentos científicos fica bastante comprometido.

Entendida como certo enfraquecimento do Eu, compreendemos que a inibição também possa estar relacionada com uma falta de investimento suficiente pelo Outro desde quando bem criança. Refletimos, então, que essa espécie de “carência” de recursos estruturais e de enfraquecimento do Eu possa estar relacionada à carência do símbolo ou do próprio significante que acaba colocando-o em uma situação de desamparo.

Isso porque, para a psicanálise, para que um sujeito possa se constituir, a criança pequena precisou ocupar o lugar de objeto de desejo do Outro, da mãe, o Eu ideal. Essa posição imaginária é de suma importância para a constituição de sua posição de sujeito, pois dará o seu valor subjetivo, passando progressivamente a reconhecer-se e diferenciar-se. Ou seja, a autoestima ou o amor a si mesmo se relaciona intimamente com o desejo do Outro e inscreve-se a partir do estado de desamparo infantil. Se esse investimento do Outro falta, se ele é falho desde o início, todo o processo de construção de noção de Eu ficará comprometido. Assim também se compromete o processo de formação do ideal do Eu, a partir da entrada da figura do pai ou um terceiro que represente o interdito, a castração e a consequente possibilidade de se instituir o sujeito de desejo, que operaria no nível do simbólico.

Esse Eu fragilizado, fragmentado, sem o amparo do imaginário e a sustentação dada pelo Outro da linguagem, pelo simbólico, terá maiores dificuldades em se constituir como sujeito falante e desejante, de construir seu discurso para encontrar um lugar social e construir uma história. Sem essa noção de unidade, de corpo mais integrado, os jovens não conseguem se inscrever como sujeitos, não conseguem construir sua autoria, sua escrita própria. Identificamos muitos adolescentes, ao longo de nossa pesquisa, que pareciam ter desenvolvido esse tipo de inibição, apresentando uma espécie de apatia frente aos conhecimentos desde o início de seu percurso escolar. Muitos deles não desenvolveram a autonomia na escrita, apresentando um discurso fragmentado, desconexo e sem sentido e, no plano cognitivo, apresentando graves dificuldades em operar com os conceitos formais. Alguns deles são facilmente capturados pelo mundo do tráfico e da violência. O desamparo aí alcança um nível mais profundo do que aquele desamparo original, que Freud apontou ser inerente ao ser humano. Para esses adolescentes, a figura do Outro foi insuficiente e falha, não dando a ele o acolhimento necessário no meio familiar e, posteriormente, na instituição social escola. Aos capturados pelo tráfico, resta (se não a morte) a internação nas instituições socioeducativas propostas pelo Estado, cuja atuação tem sido muito questionada atualmente.

Recentemente, em uma das turmas acompanhadas por nós neste ano de 2015, presenciamos uma reunião com o pai de um aluno de 15 anos, já envolvido com o tráfico de drogas e apresentando comportamento problemático em sala de

aula, ameaçando a professora e os colegas. O pai relatou que não sabia o que fazer com o garoto, visto que a mãe não quis saber do filho e abandonou-o ainda pequeno. A escola, por sua vez, tem tentado de diversas maneiras intervir, mas não sabe como e sente-se desamparada pelo poder público em relação a casos (inúmeros) como esse. Por meio da conversa, percebemos que a substituta da mãe, no caso, a avó ou a tia, ocupou parcialmente esse lugar do cuidado materno, e o pai, desautorizado, não sabe o que fazer com ele.

Esse tipo de inibição no pensamento adolescente, tal como identificamos aqui, parece confirmar a reflexão dos autores da psicanálise acerca do fenômeno da desautorização na pós-modernidade, que produz novas formas psicopatológicas, levando-o a uma relação indiferente, desinteressada, depressiva e desvitalizada com a escrita, característica de tantos alunos com os quais nos deparamos ao longo da pesquisa. São inúmeros adolescentes que não chegaram a constituir uma escrita própria. Eles escrevem mal e demonstram muita indiferença frente a essa dificuldade, não emprestando vida ao que escrevem. Ali o sujeito de desejo não se inscreve.

Assim, sem voz e, muitas vezes, silenciados por programas e projetos educacionais que não os reconhecem enquanto sujeitos do conhecimento, eles passam quase que invisíveis pela escola e são certificados, no final do ano, para prosseguirem seus estudos no ensino médio. São os fracassados silenciosos cujo Eu, inibido e fragilizado, não tem forças para se rebelar ou para recusar o que lhe é imposto. E suspeitamos que esse tipo de inibição tenha se desenvolvido em um processo anterior ao vivido por outros adolescentes, que, de alguma maneira, puderam ocupar a posição imaginária de objeto de desejo da mãe e que, muitas vezes, apresentam dificuldades em aceitar a perda desse lugar no desejo materno, tal qual acontece nos casos clássicos de recusa do adolescente frente ao saber e ao não saber discutidos ao longo da pesquisa.

Esses casos de reatualização da recusa da castração feminina e dificuldades em abandonar sua crença imaginária de ocupar o lugar de objeto de desejo da mãe, ou mesmo acreditar na existência do falo feminino, também podem ser identificados entre os adolescentes sujeitos de nossa pesquisa. Em reuniões de pais, muitas mães relataram a sua dificuldade em colocar limite nos filhos e normalmente são elas que ocupam a função do seu cuidado e do acompanhamento da vida escolar,

muitas vezes, sem a presença do pai ou algum substituto que tenha tal função. Sua autoridade perante eles é frouxa, bastante permissiva, não ocupando o lugar da interdição, lugar esse que a escola tenta, por vezes, ocupar, mas sem grandes resultados. A maioria dos alunos que apresenta esse tipo de comportamento de indisciplina, hiperatividade e atitudes desrespeitosas com as normas escolares sai da escola, ao final do ensino fundamental, sem apresentar grandes mudanças nesse sentido.

Aqui também podemos abrir para a questão do desejo do professor em trabalhar com essas turmas de adolescentes. As turmas que melhor funcionaram, do ponto de vista de uma melhora significativa com relação aos comportamentos de indisciplina e até mesmo no interesse dos alunos para com as atividades propostas em sala, foram aquelas em que os professores e professoras ocuparam um pouco esse papel de um Outro como referência, assumindo uma espécie de tutoria dessas turmas, acolhendo-os, abraçando-os e brincando com eles, sem demonstrar levar tão a sério suas provocações languageiras, injúrias ou ataques verbais tão frequentemente observados. Essas professoras e professores não entravam em embate nas situações de provocação e indisciplina e “fingiam que não era com eles” os palavrões ouvidos. Esse papel, quase maternal (se assim podemos dizer) parece ter dado a eles a sensação de acolhimento, o que acabou os seduzindo a estarem presentes e mais envolvidos no espaço escolar. Isso fez com que muitos alunos, mesmo sem gostarem das atividades propostas, mesmo ficando em sala de aula sem fazer nada, permanecessem frequentes na escola, sabendo que fora dela o sentimento de desamparo seria ainda maior. Como observamos, essa relação em que o professor, como alteridade, como sujeito de desejo, que “escolheu” trabalhar com essas turmas (como disse a professora da turma da primeira roda de conversa) pôde amenizar a relação tensa desses adolescentes com a escola e promover certo envolvimento deles com as atividades escolares e com sua relação com o aprender.

Quanto à questão da recusa, por fim, identificamos, também, vários adolescentes que não apresentavam qualquer dificuldade no manejo dos conhecimentos escolares, tais como a leitura e a escrita, nem problemas mais sérios de indisciplina ou dificuldades em lidar com as normas escolares, mas que não se envolviam com os mesmos, o que nos faz interrogar outro tipo de recusa. Assim, questionamos, igualmente, o desinteresse ou a recusa do saber escolar como uma

maneira de o adolescente se manifestar enquanto sujeito e de tentar descolar-se do Outro suposto-saber, que não lhe dá quase nenhum espaço de interlocução¹⁵.

Esse nos pareceu um tipo de recusa diferente daquela relacionada à reatualização dos mecanismos de recusa da castração e da diferença entre os sexos, ou dos casos de inibição identificados entre os sujeitos de nossa pesquisa. Nos casos de inibição, os adolescentes apresentam dificuldades em estruturar seu discurso escrito por não contarem, talvez, com recursos simbólicos suficientes para processar o que a escola oferta. Mas no caso desses alunos que não apresentam qualquer dificuldade de aprendizagem, mesmo dispondo desses recursos simbólicos, parece que o que recusam é simplesmente o que lhes é oferecido na escola. Eles não interagem e demonstram completa apatia frente às atividades propostas em sala de aula. Às vezes, até mesmo em relação às atividades de excursão e momentos culturais externos à escola. Esse tipo de recusa pode ser uma forma de resposta do sujeito ao gozo do Outro.

Muitos deles acabam abandonando a escola ou passam o ano faltando muito às aulas. Nesse sentido, deparamo-nos com outro tipo de recusa, que é a recusa do Outro social, do sistema educativo em oferecer o espaço para que as crianças e adolescentes possam advir enquanto sujeitos de desejo e consigam lançar-se em um movimento investigativo e construir conhecimentos que lhes tenham significado. E se os adolescentes já trazem um histórico familiar marcado pelo sentimento de desamparo e por uma história fragmentada, a instituição escolar pouco tem oferecido para que possam se ancorar em algum discurso que faça sentido para suas vidas. Portanto, a questão da recusa retorna: se há uma recusa do Outro social em oferecer a esses adolescentes referenciais simbólicos que lhes permitam regular suas pulsões e, assim, constituírem-se enquanto sujeitos de desejo, o que esses adolescentes recusam se só se deparam com a carência de sentido, com o vazio? Eles recusam é o Outro que lhes recusa?

Ao longo do último capítulo, em que analisamos as rodas de conversa, identificamos algumas manifestações de recusa ao saber de maneira muito atrelada à questão do declínio da imago paterna, pois as figuras de autoridade modernas parece não oferecer a sustentação do desejo de saber para esses meninos e meninas.

¹⁵ Essa discussão é feita por Passone (2013).

Também relacionadas à desautorização do adulto, nas rodas de conversa apareceram questões relativas à lei e às regras. Uma expressão muito recorrente entre eles, que a nominaram como um “ditado”, é “não vai dar nada pra mim”. E desvelaram-se também algumas queixas de que frequentemente a escola não tomava medidas de autoridade perante os eventos de conflitos e brigas entre eles. Essa fala, ou esse “ditado”, revelada pelos meninos nos pareceu uma espécie de denúncia da falta que sentem de uma autoridade que possa limitar e punir os atos transgressivos no espaço escolar. Alguém que possa ocupar o lugar da interdição e da lei, tentando fazer com que os escutem, eles acabam adotando um comportamento provocativo ou falam de modo provocador, testando, com isso, os limites simbólicos. A transgressão da lei pode revelar assim o sintoma da falha da figura do pai e/ou da mãe: disso, surgem, com muita frequência, também, as brigas e as condutas de risco no lugar da palavra. Ou as provocações languageiras, estas já utilizando a linguagem do Outro, conforme conseguem se apropriar e utilizar à sua maneira, para demandar a sua atenção.

As condutas de risco apareceram nas duas rodas de conversa, quando falaram do envolvimento de alguns adolescentes com as drogas. Mas, nas rodas de conversa, a palavra pôde circular e o medo das drogas e da morte puderam ser expressos pela via do simbólico, pela via da palavra, nas brincadeiras que se repetiam e que não paravam de circular, até que propusemos uma questão para que refletissem: “as drogas é a única saída para vocês? Vocês têm é medo de se perder nesse mundo das drogas?”. E outras possibilidades surgiram, especialmente entre os adolescentes do segundo grupo com o qual trabalhamos. Assim como a importância do “pensar antes de agir” foi começando a encontrar lugar entre eles.

Além disso, destacamos a questão da alienação ao gozo do Outro, mesmo no segundo grupo, cujas rodas de conversa revelaram um nível de reflexão mais elaborado entre os participantes, diferentemente do primeiro, em que não se conseguiu efetivamente construir um diálogo. Essa sujeição, no campo da linguagem, ao desejo do Outro, ficou muito marcante em contraposição ao movimento de separação que lhes possibilitaria desenvolver um discurso próprio e posicionar-se como sujeitos de desejo para desejar saber. A posição que o Outro assume no discurso social e institucional, no caso a escola, parece interferir significativamente na situação de alienação dos adolescentes a esse discurso, prejudicando-os no seu processo de subjetivação.

Essa condição de alienação e de aprisionamento tem um agravante no caso desses adolescentes, que é o fato de muitos deles, como detectamos ao longo da pesquisa, não terem desenvolvido a linguagem escrita. Ou seja, para esses adolescentes, provenientes de camadas sociais mais desfavorecidas, a escola falta também com o seu dever primordial: que é a transmissão dos saberes por meio da sistematização do código escrito. Os adolescentes que desenvolveram competências, mesmo que básicas da linguagem escrita conseguem encontrar, por meio dela, algumas saídas para construir a sua própria língua e lidar com a angústia da castração e com o não saber pela via do simbólico. Lacadée (2011) aponta o movimento do *rap* e do *hip-hop* como uma forma inaugurada pelos jovens de periferia de lidar com o mal-estar contemporâneo, criando um discurso próprio como forma de denunciar e demandar respeito. E é notório o quanto o engajamento de jovens nesses movimentos favorece sua integração. A partir dessa língua própria e singular, esses adolescentes constroem laços sociais e lidam com o mal-estar contemporâneo, com o fenômeno da desresponsabilização e conseguem, de alguma maneira, encontrar um lugar no meio social, endereçando seu sofrimento pela via do simbólico.

Outros são os exemplos de maneiras singulares de encontrar seu lugar e sua língua, por meio do manejo do discurso escrito. Lembramo-nos do filme "Escritores da Liberdade", que é baseado em fatos reais, no qual adolescentes estigmatizados de uma escola de periferia conseguem, mediados pela professora, que se coloca como um adulto de referência se responsabilizando por eles, publicar um livro e lidar com toda a realidade de exclusão. Alguns, inclusive, conseguem sair das situações de risco em que se encontravam.

Da mesma forma, lembramos da pesquisa de doutorado realizada por Lima (2009), que investigou a função da escrita de *blogs* operando na construção do sintoma adolescente. A escrita, em todos esses casos, só pôde funcionar como a maneira de endereçamento a um Outro, ou mesmo endereçada a si mesmo, porque esses adolescentes já eram envolvidos e usuários, competentes da linguagem escrita. Da mesma maneira, a função dos diários íntimos, formas de escrita antes do advento da Internet e das redes sociais virtuais. Essa prática de escrita só acontecia entre os adolescentes que já tinham desenvolvido competências básicas à estruturação de um texto escrito.

Mas os adolescentes sujeitos de nossa investigação, à margem da escrita, ou mesmo aprisionados em uma escrita escolarizada que lhes nega a autoria, acabam dispondo de poucos recursos, no simbólico, para lidar com o mal-estar inerente à passagem da adolescência na contemporaneidade.

Se, para que os adolescentes possam se inscrever, a partir do movimento da família ao social, eles precisam construir outros modelos de identificação, diferentes dos parentais, operação tão complexa, que, de maneira geral, já os coloca em uma situação de fragilidade e desamparo, o que pensarmos, então, quando os modelos apresentados a eles no social não oferecem referenciais suficientes para que possam se sentir acolhidos de alguma maneira no discurso social?

Identificamos que, inseridos em um programa com metodologia e conteúdos preestabelecidos, colocando os professores, muitas vezes, num papel de apenas reproduzi-los, sem se sentirem seguros com disciplinas que não dominam, acabam por não atender satisfatoriamente as necessidades educativas desses sujeitos.

Novamente, buscamos na psicologia histórico-cultural e na psicanálise as contribuições no campo educativo: por mais que haja programas e projetos pedagógicos bem elaborados teoricamente, por mais que as escolas sejam bem equipadas e os alunos tenham acesso a bens simbólicos e recursos tecnológicos de boa qualidade, se não há uma boa mediação feita pelo Outro da linguagem, o Outro social, de adultos de referência que possam servir como modelos de identificação, mas também que possam provocar-lhes o desejo de saber, de buscar soluções para boas questões propostas a eles, que os desafiem na busca de conhecimentos, sua condição de analfabetismo funcional permanecerá inalterada. A mediação do Outro da linguagem, como pudemos refletir, igualmente, é defendida pela psicanálise para que o sujeito do inconsciente possa se constituir. Simplesmente nascer em um meio sociocultural não significa que se está inserido no mesmo. Será, sempre, pela mediação do Outro que o sujeito poderá conquistar o seu lugar social.

No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, seria necessário que se oferecesse muito mais do que o programa de aceleração de estudos lhes propicia: seria necessário pensar uma “educação para a língua”, tal como o enfoque histórico-cultural propõe, mas indo um pouco além, tal como defendem os teóricos que pensam a psicanálise aplicada à educação. Uma educação que os convide para a literatura, poesia, música, as vivências culturais letradas, o jogo (simbólico) das

palavras e os espaços de fala. Essas seriam suas “armas simbólicas” que os ajudariam em uma interlocução com o Outro, sem se alienar ao mesmo, sendo acolhidos em seu discurso e desenvolvendo sua própria palavra de maneira mais criadora.

Especialmente para esses adolescentes provenientes de camadas sociais mais desfavorecidas, os pobres, negros, que vivem à margem nas periferias, a escola deverá resgatar seu papel tradicional, que é o de transmissão simbólica, cuja essência é a palavra e, mais especificamente, o uso significativo da palavra escrita.

Por fim, podemos afirmar que, para esse objeto de pesquisa, os dois campos teóricos tratados aqui apontam para a necessidade de se pensar uma educação na qual a palavra possa circular. A palavra em todas as suas dimensões deve ser resgatada na escola. Em nossa dissertação de mestrado, discutimos a importância dos diferentes textos e linguagens (a plástica, a musical e poética, a literatura e a dramaturgia) para a formação do leitor e do autor de textos significativos. Agora, verificamos também a psicanálise como se constituindo como possibilidade concreta de se devolver ao adolescente a própria palavra como afirmação de si e, com efeito, levá-lo ao gosto por ela. Principalmente se pensarmos, a partir da própria psicanálise, sobre a importância da participação do familiar e do grupo social na maneira como essas crianças e adolescentes se reconhecem como fazendo parte da história de seu grupo, oferecendo-lhes amparo, responsabilizando-se por eles, para que, assim, possam criar laços, sentir-se reconhecidos e construir sua história, seu discurso e seus projetos de vida.

Ambas as teorias apontam para a necessidade de se resgatar a figura de autoridade e de alteridade do educador que, mediado pela palavra, possa, em primeiro lugar, ensinar os alunos a utilizarem adequadamente o código escrito e oferecer-lhes condições de aplicá-lo nas diferentes situações sociais. Mas, mais que isso, que possa acolher as múltiplas vozes adolescentes e escutá-las em suas diferenças, em suas singularidades, que lhes possibilite emergir como sujeitos de desejo, sujeitos que desejam aprender e conhecer sobre si e o mundo ao seu redor. Quando lhes ofertamos a palavra, vimos que eles têm muito a dizer e a escrever.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico*. São Paulo: Artmed, 1970.
- AICHHORN, A. *Juventud Desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- ANDRADE, M. S. de. Sobre ser mãe/aprendente de sujeitos com necessidades educacionais especiais: acolhimento psicopedagógico do sofrimento materno. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 19, n. 19, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- AULAGNIER, P. *Um intérprete em busca de sentido*. São Paulo: Escuta, 1990.
- ARIES, P. *Historia Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.
- ARISTÓTELES. O caráter dos jovens In: *RETÓRICA*. Trad. de Edson BINI. Lisboa: Biblioteca dos Autores Clássicos, 2011. p.272. (Obras Completas). Disponível em: <<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=71B7E7833E24C047!691&ithint=file%2c.pdf&app=WordPdf&authkey=!AEq1Fj4pUbCsSlw>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- AULAGNIER, P. “O desejo de saber” em suas relações com a transgressão. In: _____. *Um Intérprete em busca de sentido – I*. São Paulo: Escuta, 1990. p. 171-188.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHURST, D. Vygotsky's demons. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. (Eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 50-76.
- BEE, H. *A criança em Desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1997.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino-Escola Plural*. 3. ed. Belo Horizonte: SMED, 2002. (Cadernos Reunidos).
- BESSET, V. L.; COUTINHO, L. G.; COHEN, R. H. P. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da Psicanálise. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e Juventude*. Rio de Janeiro, RJ: Trarepa/FAPERJ, 2008. p.94-112.
- BLANK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. *Vygotsky e a educação: implicações educacionais da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artmed, 1996.

BLEICHMAR, C.; BLEICHMAR, N. *A Psicanálise Depois de Freud: Teoria e Clínica*. São Paulo: Artmed, 1992.

BOAVENTURA, M. *Lá fora... na rua é diferente! Adolescência, escola e sintoma*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BOCK. A Perspectiva Sócio-Histórica de Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: a adolescência em Questão. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRUDER, M. C. R.; BRAUE, J. F. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.12, n.3, set./dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300008>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CARNOY, M. et al. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, J. D. *Entre a Imagem e a Escrita: um diálogo da Psicanálise com a Educação*. 2004. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2004.

CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto*. Trad. Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v.I.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e Juventude*. Rio de Janeiro, RJ: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLE, M.; ENGESTROM, Y. A cultural – historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 1-16.

CONTE, M. A complexidade das relações entre violência, drogas e laço social. In: HARTMANN, F.; ROSA JR., N. C. F. *Violências e Contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

CORREA, C. R. G. L. Ideal e autoridade na educação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 2010. Disponível em: <seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/501/381>. Acesso em: 20 abr. 2015.

COSTA, S. G. *Considerações sobre educação e transmissão simbólica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2009.

COUTINHO, L. G. O adolescente e os ideais: questões sobre um mal-estar contemporâneo. In: 1º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2005. *Anais...* São Paulo (SP) [on-line], 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200021&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 08 jul. 2013.

_____. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. *Arq. Bras. Psicol.* [on-line], v. 63, n.1, p. 2-10, 2011.

COUTINHO, L. G.; SOUZA, S. N. de; OLIVEIRA, B. O. Encontros e desencontros entre adolescência e educação: relato de pesquisa-intervenção. *Fractal, Revista de Psicologia*, v. 24, n. 2, p. 341-352, maio/ago. 2012.

CRAIDY, C.; GONÇALVES, L. L. *Medidas Sócio-educativas: da repressão à educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CUNHA, C. F.; LIMA, N. L. A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 18, n. 3, 508-517, set./dez. 2013.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.

EBY, F. G. *História da educação moderna*. Trad. Maria Angela Vinagre de Almeida. Porto Alegre: Globo, 1962.

EISLER. Prefácio a obra de Aichhorn. In: AICHORN, A. *Juventud Desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. The problem of ego identity. *Journal of American Psychoanalysis*, v.4, p.56-121, 1956.

ESCOBAR, A. R. *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural: dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural*. Cuba: ISP Enrique Jose Varona, 2002.

FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: Interrelações e diferenças de gênero. In: XXX REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. *Anais...* Brasília, DF, 2000.

FERREIRA, M. J. L. *Esperança e persistência: o significado da docência em uma escola do assentamento Bela Vista, do MST*. 2006. 171 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, T. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, E. M. T. (Org.) *A Psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 107-149.

FIGUEIREDO, L. C. *Modernidade, trauma e dissociação: A questão do sentido hoje*. 2009. Disponível em: <<http://www.oocities.org/hotsprings/villa/3170/LuisClaudioFigueiredo.htm>>. Acesso em: em 10 dez. 2013.

FOUCAULT, M. *A escrita de si*. 1992. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/54436753/Foucault-Michel-a-Escrita-de-Si>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, S. F. de.; OLIVEIRA, M. L. de. As dificuldades de aprendizagem escolar sob o olhar da Psicanálise: uma investigação da produção científica. *Revista Iberoamericana de estudos em educação*, v. 4, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2698/2408>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FREUD, A. (1965). *Infância Normal e Patológica: determinantes do desenvolvimento*. RJ: Jorge Zahar, 1982.

_____. (1977). *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. (1971). *O tratamento Psicanalítico de Crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

FREUD, S. (1914). *Introducción al Narcisismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 2).

_____. (1924). *La Disolución del Complejo de Edipo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v.2. p 2749-2751).

_____. (1925). *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 3. p. 2896-2903).

_____. (1929[1930]). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v.3.)

_____. (1932[1933]). *Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXIX. Aclaraciones, aplicaciones y observaciones*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v.3.)

_____. (1937). *Análisis Terminable e Interminable*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v.3. p. 3339-3364).

_____. (1910[1911]). *Contribuciones al simposio sobre el suicidio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v.2, p. 1636-1637).

_____. (1913). *Totem y Tabu*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. Tomo II. v. LXXV, p.1745-1850).

_____. (1898[1899]). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. Tomo I, XVII, p. 343-405).

_____. (1913). *Multiple Interés del Psicoanálisis*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. Tomo II. LXXV, p 1851-1810).

_____. (1913). *Prefacio para un libro de Oskar Pfister*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 2).

_____. (1907[1908]). *El poeta e los sueños diurnos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 2).

_____. (1916). *Lecciones introductorias al psicoanálisis - Lección XXI. Desarrollo de la libido y organizaciones sexuales*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v.2).

_____. (1917). *Lecciones introductorias al psicoanálisis – Lección XVIII. La fijación al trauma. Lo inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 2).

_____. (1910). *Um recuerdo infantil de Leonardo de Vinci*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. (Obras Completas. v. 2).

_____. (1923). *La organización genital infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981 (Obras Completas. v. III).

_____. (1909). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (Caso Juanito) (1909)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981 (Obras Completas, v. I).

_____. (1893). *El mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981 (Obras Completas. v. I).

_____. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1981. (Obras Completas. v. VII).

_____. (1915). *As pulsões e suas vicissitudes*. Rio de Janeiro: Imago, 1981. (Obras Completas. v. XIV).

_____. (1925[1926]). *Inibições, sintomas e ansiedade*. Rio de Janeiro: Imago, 1981. (Obras Completas. v. XX).

_____. (1911). *Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Obras Completas).

_____. (1919). *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Obras Completas. V. XVII. p 237-269).

_____. (1921). *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Obras Completas).

_____. (1908). *Sobre as teorias sexuais das crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Obras Completas. v. IX).

_____. (1927). *O Futuro de uma Ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (Obras Completas. v. XXI).

_____. (1914). *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Obras Completas. v. XIII).

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, B. F. A escrita na clínica: construção de uma alteridade. In: COSTA, A.; RINALDI, D. (Orgs.). *Escrita e psicanálise*. Rio de Janeiro, Cia de Freud: UERJ. Inst. de Psicologia, 2006. p 185-195.

GUTIERRA, B. C. C. *Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre possível de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional. *Boletim Inaf 2011/2012*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2013. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. *Balanço dos resultados de 2001 a 2005*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2006. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_5anos_completo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011a.

_____. *Alfabetismo Juvenil: inserção educacional, cultural e profissional*. Edição Especial Jovens Metropolitanos jovens. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_jovens_diagramado_final.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011b.

JAPIASSU, R. O. V. Jogos teatrais na escola pública. *Rev. Faculdade de Educação* [on-line], São Paulo, v.24, n.2, 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005>. Acesso em: 08 dez. 2008.

JERUSALINSKY, A. N. A ortografia e as formações do Inconsciente: novas considerações sobre a instância da letra. *Estilos da Clínica*, v. VIII, n. 2014, p.20-29, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/61166/64142>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Adolescência e Contemporaneidade. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 7ª REGIÃO. *Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade*. Porto Alegre: Libretos, 2004.

_____. O outro do pedagogo: ou seja, a importância do trauma na educação. In: *PSICANÁLISE e Educação: uma transmissão possível*. N° 16. Porto Alegre: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 1999, p. 7-13.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KOSHINO, I. L. A. *Vigotski: Desenvolvimento do Adolescente sob a Perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético*. 2011. 133 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

KUPFER, M. C. A escrita na clínica psicanalítica de crianças. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3, 2001, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. A transmissão do pai e suas consequências para a Psicanálise de crianças. In: BERNADINO, L. M. J. *Psicanalisar crianças: que desejo é esse?* Salvador: Ágalma, 2004. p. 81-98. (Coleção Psicanálise da Criança: Coisa de criança).

_____. Freud e a Educação dez anos depois. *Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*, Porto Alegre, n. 16, p. 14-26, 1999.

_____. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. Ideias. *Revista da Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE)*, n. 28, 1997.

_____. Apresentação da Pré-escola terapêutica Lugar de Vida. *Estilos da Clínica. Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*, v. 1, n. 1, 1996.

_____. *Freud e a Educação: o Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1992.

LACADÉE, P. *O Despertar e o Exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa, 2011.

LACAN, J. (1977). *O Seminário XXV: O momento de concluir - 3ª aula de 20 de dezembro de 1977 - falar e dizer*. Disponível em:

<<http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1081/falar-e-dizer.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. (1981). *A Família*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1981. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54264375/Jacques-Lacan-A-Familia>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. (1964[1965]). *Os problemas Crucias da Psicanálise. Seminário*. Publicação Interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

_____. (1962-1963) *O Seminário livro 10, A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1961-1962) *A identificação*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, Publicação para circulação interna, out. 2003.

_____. (1970[1971]). *Lituraterra. Lacan. Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. (1957[1958]) *O Seminário livro 5: As formações do Inconsciente*. In: MILLER, J-A. *Jacques Lacan*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1955). *O seminário sobre "A carta roubada"*. In _____. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 13-66.

_____. (1953). *Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise*. Relatório ao Congresso realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma. *Lacan. Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

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

_____. (1960). *Subversão do sujeito e dialética do desejo*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1966). *O estádio do espelho como formador da função do eu*. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.

_____. (1959). *Seminário 7 - A ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. (1953-1954). *O Seminário, Livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. (1938). *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1964). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. (1957) *La instancia de la letra en el inconciente o la razón desde Freud*.

Escritos, 473-509. 10.ed.México: Siglo XXI, 1984.

_____. (1972). Conferencia en la Universidad de Milán del 12 de mayo de 1972. In: _____. *Lacan in Italia (1953-1978)*. Roma: La Salamandra, 1978, p. 32-55.

LAJONQUIÈRE, L. *A Relação da Psicanálise com o Social e com o Político: Freud, a Educação e as Ilusões Pedagógicas*. 2006. Disponível em: <<http://www.chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/psicanalise/lajonquiere-ilusoes-pedagogicas.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Educação e Infanticídio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 165-177, abr. 2009.

_____. *Infância e ilusão (Psico) Pedagógica: escritos de Psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes: 1999.

_____. (1965). Sigmund Freud: para uma educação além da pedagogia. *ETD – Educação Temática Digital*, v.8, n.esp., p.1-19, dez. 2006.

LANA, P. Práticas de letramento na trajetória de jovens adultos de camadas populares. 2008. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LAURENT, E. *Uma Psicanálise orientada para o real*. 15 set. 2007. Disponível em: <<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/04/textos>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

LEAL, F. A. *O Pai ou a Função Paterna em Lacan de 'A Família'*. 2010. 88 fls. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica de Salvador, Salvador - Bahia, 2010.

LIMA, E. S. *Currículo, cultura e conhecimento*. Fundamentos para a educação. São Paulo: Interlialia, 2009a.

_____. *Dimensões da Linguagem*. Cotidiano na sala de aula. São Paulo: Interlialia, 2009b.

LIMA, N. L. de. *A escrita virtual na adolescência: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance*. 2009. 394 fls. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, N. L. de.; SANTIAGO, A. L. B. A escrita íntima na puberdade: a tessitura de um véu no encontro com o feminino. *Revista Eletrônica do Núcleo Sephora*, v. IV, n. 08, 2009. Disponível em: <http://www.isepol.com/asephallus/numero_08/artigo_05_port.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LUCIO, I. S. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. 2007. 258 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACIEL, M. R. Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface* (Botucatu) [on-line], v.9, n.17, p. 333-342, 2005.

MAGALHÃES, E. M. S. *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com alunos no final do ensino fundamental*. 2010. 293 fls. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2010.

MANNONI, M. *A Criança, sua 'doença' e os outros: o sintoma e a palavra*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Manuscritos de 1844*. Paris: Sociales, 1972.

MAZZEO, R. Do "capitalista" de Lacan ao "consumista de Bauman. In: BAUMAN, Z. *Sobre Educação e Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 102-109.

MEAD, M. *Adolescência y cultura en Samoa*. Trad. de Elena Dukelski Yoffe. Buenos Aires: Abril, 1945.

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

MIRANDA, M. P. *Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em Psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa In: *PSICANÁLISE, Educação e Transmissão*. 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: maio 2011.

MONTEIRO, S. M. *O Processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem*. 2007. 163 fls. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2007.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro, G.; CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C. *Ensaio da complexidade*. Porto Alegre (RS): Sulina, 1997.

_____. *O método 2. A vida da vida*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1980.

MURRAY THOMAS, R. *Comparing Theories of Child Development*. 30. ed. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1993.

MUSSEN, P. et al. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra, 1992.

NEIVA, D. A. A. *Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos*. 2010. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, C. S.. *Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia histórico-cultural(2003). In: GOMES, M. F. C. (Org.) *O Biológico, o Social e o Cultural na Obra de Vygotsky*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. p. 601-612.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Spicione, 1997.

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento Humano*. Trad. de Daniel Bueno. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PASSONE, E. F. K. Quem avalia os avaliadores: questões acerca da política de incentivos por resultados escolares. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI “CRIANÇAS PÚBLICAS, ADULTOS PRIVADOS”. *Anais...* Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/36336.doc>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. Fracasso na implementação de políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. *Rev. Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 18, n. 1, 53-70, jan./abr. 2013.

PASSOS, I. C. F. A construção da autonomia social e psíquica no pensamento de Cornelius Castoriadis. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 1, n. 1, jun. 2006. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/Resumo_A_Construcao_da__Autonomia_ICF_Passos.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

PEREIRA, M. R. A orientação clínica como questão de método à psicologia, Psicanálise e educação. In: _____. (Org.). *A Psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2012.

_____. *A Impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. *Revista Psicologia e Sociedade*, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3758>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PEREIRA, M. R.; BOAVENTURA JR., M.; TOLEDO, L. S. L'illettrisme au Brésil et ses relations avec la délinquance et la psychopathologie chez l'adolescent. In: COLLOQUE INTERNATIONAL LA LITTERATIE POUR PREVENIR ET LUTTER CONTRE LES SITUATIONS D'ILLETTRISME DANS L'OCEAN INDIEN. *Anais...* Ilhas da Reunião, França, 2013. Disponível em: <<http://ufr-lsh.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/LSH/BTCR/Manifestations/Archives/2013/ProgLitteratie-24-05-2013.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

PETRACCO, M. M. *A Psicanálise e o adolescente em conflito com a lei: um diálogo possível?* Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nupeeevs/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PINO SIRGADO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC, 2000a. p. 33-61.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n.71, p.45-78, jul. 2000b.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento – equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixot, 1977.

RASSIAL, J-J. Declínio do Pai ou falha do professor. In: II COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI. *Anais...* São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI, 2001. p. 9-14.

_____. *O sujeito em estado-limite*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2000.

_____. *A Passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997a.

_____. A adolescência como conceito na teoria psicanalítica. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Adolescência entre o Passado e o Futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997b. p.45-72.

RESENDE, V. B. de. *Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes*. 2011. 195 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RETANA, A. M. V. Facilitar la comunicación. *Revista Educación - La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación*, n. 118, p. 29-35, mayo/ago. 2006.

RIBEIRO, V. M. O analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2006. p. 5-8. (Boletim INAF - Indicadores de Alfabetismo Funcional).

RINALDI, D. *A marca do traço na escrita do sujeito*. Disponível em: <<http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/doris-rinaldi/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

ROCHA, G. A. S. *A apropriação de habilidades escritas pelas crianças: fragmentos de um percurso*. 1998. 165 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

RODRIGUES, M. L. Metodologia Multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: *METODOLOGIAS multidimensionais em Ciências Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2006. p.13-32.

ROSA, M. D. *Histórias que não se contam: O não-dito e a Psicanálise com crianças e adolescentes*. Taubaté: Cabral, 2000.

ROSENTHAL, G.; KNOBEL, M. O pensamento no adolescente e no adolescente psicopático. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. São Paulo: Artmed, 1970. p. 80-86.

RUFFINO, R. A condição traumática da puberdade na contemporaneidade e a adolescência como sintoma social a ela articulada. *Revista de Psicanálise Textura*, 2004. Disponível em: <<http://www.revistatextura.com/leia/aconditratumatica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e Educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e Juventude*. Rio de Janeiro, RJ: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 113-131.

SANTOS, E. G. dos; SADALA, M. da G. S. Alteridade e Adolescência: uma contribuição da Psicanálise para a educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 555-568, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SILVA, M. M. M. *Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica*. 2008. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, M. Uma lenta caminhada para vencer o analfabetismo funcional. *Revista Nova Escola*, v. 228, dez. 2009.

SILVA, L. A. Kant e a pedagogia. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1393>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 025, jan./abr., p. 05-17, 2004.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995.

_____. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. *Educ. Rev. [on-line]*, n.08, p. 03-11, 1988.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. *Alfabetização e Letramento*. Belo Horizonte, MG: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C, R. Introdução. In: SMOLKA, A. L. B. et al. (Orgs). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 7-11.

SOUZA, S. J. E. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: _____. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Editora, 1995, p. 11-30,

TEIXEIRA, M. C. Adolescência contemporânea entre a modernidade irônica e uma educação para a língua. *Revista UNIBH*, Belo Horizonte, v.2, n.2, nov. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/522>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

TENÓRIO, A. *Inibição do pensamento: entre demanda e desejo*. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a41n9.pdf> 2012>. Acesso em: 15 jan. 2015.

TIZIO, H. Prólogo. In: AICHHORN, A. *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 9-20.

TOLEDO, L. S. *Una estrategia para la formación de profesores: el uso de diferentes textos en el desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural*. 2008. 114 fls. Dissertação (Mestrado en Ciencias de la Educación) - Universidade de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba, 2008.

TOMASELLI, T. *Freud e o conceito de recalçamento*, 2007. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2007/11/11/freud-e-o-conceito-de-recalçamento/>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

UNESCO. *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: UNESCO, 1978.

_____. *Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: UNESCO, 1958.

VARGAS, P. G. *Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades*. 2010. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2010.

VASCONCELOS, R. N. *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. 2010. 248 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VIEIRA, M. L.; VAL, M.da G. C. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

VIOLA, D. T. D.; VORCARO, A. M. Resende. Latência, adolescência e saber. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 461-476, set./dez. 2013.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1994). *Obras Escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2001.

_____. (1930). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. (1932). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.

_____. (1932). *El problema de la edad*. Madrid: Visor, 1996. (Obras Escogidas. v. VI. p. 251-276).

_____. (1928[1931]). *Paidologia del adolescente*. Madrid: Visor, 1996. (Obras Escogidas. v. IV - Psicología Infantil. p. 10-248).

_____. (1931). *La Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas. v. III - Problemas del desarrollo de la psique. p. 10-340).

_____. (1934). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WALLON, H. *Psicologia da Educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

ZIMMERMANN, V. B. *Pensando adolescentes "estados-limites": pensando a "esperança"*. 2010. Disponível em: <http://www.verabzimmermann.com.br/desejo_identificacao.html>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. *O adolescente na contemporaneidade*. 2009. Disponível em <http://www.verabzimmermann.com.br/adolescente_contemporaneidade.html>. Acesso em: 15 out. 2013a.

_____. *A contribuição da Psicanálise frente às dificuldades de aprendizagem (S/D)*. Disponível em: <<http://www.verabzimmermann.com.br/contribuicao.html>>. Acesso em: 15 out. 2013b.

_____. *Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. O adolescente e a recusa do não saber. *Pulsional - Revista de Psicanálise*, Ano XIV, n. 44, p. 14-24, 2001a.

_____. Embates transferenciais no início do trabalho intrapsíquico com adolescentes. *Psychê - Revista de Psicanálise*, Ano V, n. 8, p. 171-182, 2001b.

