ANEXO AO PROCESSO Nº 378/98 - CM

DEFESA DA TESE DE DOUTORADO EM: 18/06/2001

Antônio César Frasseto

O Furor "DOCENDI" como Dispositivo Escolar de Subjetivação da Infância: Estudos de Êxito e Fracasso na Alfabetização

Marília
2001

Antônio César Frasseto

O FUROR "DOCENDI"
COMO DISPOSITIVO ESCOLAR
DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA:
ESTUDOS DE ÊXITO E FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Antônio César Frasseto

O FUROR "DOCENDI" COMO DISPOSITIVO ESCOLAR DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA: ESTUDOS DE ÊXITO E FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO

T-1252

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação - UNESP, campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira)

Orientador: Prof. Dr. Mauro Cherobim

1410001252



Fac. de Filosofia e Ciências - BIBLIOTECA - Campus de Marília

Marília
2001

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

À memória de Américo Frasseto
pela tolerância na diferença

Resumo

Pautados nos enunciados de sujeitos que protagonizam as relações escolares de alfabetização, procuramos mostrar a escola como lugar de reprodução e confronto político. Afirmamos que o discurso pedagógico tem potência para atribuir identidade ao sujeito e sentido aos fatos. Conseqüentemente êxito e fracasso na alfabetização são resultado de relações de apoderamento subjetivo. Porém as formas de subjetivação pedagógicas encontram limite no impossível constituinte das relações educacionais e de governo. O sujeito se constitui através da educação que lhe é imposta, mas também contra ela. Ocorrem resistência e circulação discursiva, produzindo nos sujeitos sobre os quais incide a escolarização, um índice claro de diferenciação com relação aos imperativos institucionais. Diante do insucesso na produção de seus objetivos, o dispositivo escolar produz em seus representantes o sintoma do furor "docendi", evitando o confronto com o intangível e imponderável de sua realização.

Palavras-chave: pedagogia, psicanálise, infância, subjetivação, alfabetização.

Abstract

Based upon the statements of individuals who occupy a central role in intra-school relationships in the process of literacy training, I have attempted to show the school as a place of reproduction and confrontation. I affirm that pedagogic discourse has the power to attribute identity to the individual and meaning to facts. Consequently, success and failure in literacy training are the result of subjective empowerment relationships. However, the pedagogical forms of subjection are limited by the impossible constitution of educational and government relationships. The individual establishes him/herself by means of the education which is imposed upon him/her, but also against it. Resistance and discursive circulation occur, producing in the individuals affected by the educational process a clear index of differentiation in relation to institutional imperatives. Faced by lack of success in the production of its objectives, the contrivance of school produces in its representatives the symptom of "teaching rage", avoiding confrontation with the intangibility and imponderability of their realisation.

Key words: pedagogy, psychoanalysis, childhood, subjection, literacy training.

Por uma teoria da leitura.

"E a cigana analfabeta
lendo a mão de Paulo Freire"

Chico César[1]

Por uma teoria da escrita.

"No bucho do analfabeto
letras de macarrão
fazem poema concreto"

Chico Buarque de Hollanda[2]

---

[1] Chico César, "Béradêro"
[2] Chico Buarque de Holanda, "A bela e a fera"

SUMÁRIO

Apresentação	1
Capítulo I	9
Introdução	9
A escolarização das mentalidades	10
A escola é um controle que não se mostra como tal	18
O discurso da instituição pedagógica	21
Psicanálise: o avesso do discurso pedagógico	24
Políticas do ler-escrever	28
Letramento	31
Alfabetização	32
Psicanálise e alfabetização	33
Escritura	36
A busca de um sujeito para o sentido	37
O sujeito na psicanálise	35
A criança na psicanálise	45
Sujeito e alteridade	46
Sujeitado pela linguagem	49
Os registros do sujeito	53
O laço social em psicanálise	56

unesp

Capítulo II 63

O método 63

Sobre o método 64

Procedimento 60

Sujeitos 61

Diagrama de estudos 71

Capítulo III 73

Discussão 73

Sobre o êxito na alfabetização 74

RA: sabe mas não muito 74

B: falta algo no saber 77

E: filho da mãe total 81

F: o inventário das coisas do mundo 85

Sobre o fracasso na alfabetização 88

J: deixa a desejar 88

W: o espelho do pai 92

CA: excesso de luz impede a visão 96

RG: lalanja não sabe falar, mas limão sim 100

RV: insiste em ser criança 105

Capítulo IV 110

Categorizando o possível da discussão 110

Poder/saber e reprodução social 111

O fracasso do poder/saber 114

O desenho infantil elevado à categoria de escritura 117

Capítulo V 119

Conclusão 119

O furor docendi como dispositivo de subjetivação 120

De tanto querer ajudar, acabei atrapalhando 123

Bibliografia 126

unesp

APRESENTAÇÃO

Recorrendo ao máximo possível de generalização, esse trabalho propõe e responde três questões: o que é instituição escolar, a quais modos de subjetivação ela recorre e quem são os sujeitos aí produzidos?

Para analisar tais problemas, selecionamos categorias provenientes de campos distintos do conhecimento, num esforço permanente de compatibilização política e epistemológica. Opusemos modelos que defendem do sujeito dotado de vontade consciente e saber neutro e literal, a projetos teóricos que propõe o sujeito do inconsciente e defendem o saber como estratégia de apoderamento, uma interpretação conveniente à dominação.

Não se trata de um estudo sistemático de autores ou teorias. Os operadores de análise são resultado do impacto com o real. Só depois de afrontar o inefável é que formulamos critérios de vizinhança política e epistemológica, que serviram como fio condutor do esforço de teorização.

Tivemos sempre como princípio norteador, que modelos teóricos não são textos neutros, que nos aguardam passivamente em páginas escritas, mas discursos que se enfrentam para definir as leituras que podemos ou não fazer de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

No primeiro tópico, realizamos com o auxílio de F. Ariès, uma leitura histórica da instituição escolar, localizando-a como lugar de produção do sentimento de família nuclear e infância. A partir de M. Foucault, H. R. Fernandes e M. M. C. Carvalho conceituamos a escola disciplinar como dispositivo de poder-saber, dotado de força política para identificar a família como espaço privado, de convívio afetivo entre pais e filhos e as crianças como sujeitos a quem faltam racionalidade e autonomia moral.

unesp

A sociedade disciplinar identifica a criança como um dos alvos fundamentais de controle, definindo-a como carência que deve ser provida e administrada no espaço doméstico e escolar. Enredados nesses discursos, família e criança passarão a demandar escola como instituição que supre a carência cognitiva e moral, responsável por torná-la um adulto provido de saberes e valores, dócil e servil.

Defendemos a partir do texto de M. Douglas, que as instituições são mediadores privilegiados do nível social com o individual. A mediação realizada pela escola investe legitimamente na permanência da ordem social vigente; na homogeneização, recuperação ou exclusão do diferente; se assim não agisse colocaria em risco sua permanência e não se manteria.

Num outro desenvolvimento teórico, a partir de C. Castoriades, P. Bourdieu e J. C. Passeron, propusemos a linguagem como símbolo básico que não apenas descreve os fatos de forma neutra e literal, mas os dota de um sentido conveniente à manutenção do poder. Por sua dimensão de apoderamento simbólico, o dispositivo pedagógico formata a realidade do sujeito como dado natural; destituindo sua dimensão sócio-histórica.

Devido à autonomia relativa de que é dotada, a escola executa essa tarefa sem que seja percebida nem contestada. Para tanto, evoca para si a transmissão do acumulado cultural, transformando hierarquias sociais em questões de mérito e competência psicomotora.

Com a ajuda de I. Marazina, propusemos que a instituição escolar tem o poder de construir subjetividade. Sujeitos identificados com seu discurso seriam dotados de racionalidade e moralidade. Com E. P. Orlandi e R. Arrojo defendemos que o discurso pedagógico é originário do dispositivo escolar, mas difunde-se pela rede de relações sociais. Suas formas básicas de organização são a paráfrase e a metalinguagem.

unesp

Na paráfrase, o discurso adquire um sentido politicamente neutro e informativo de uma realidade dada desde sempre, a palavra faz transparecer o referente. Na metalinguagem a dimensão simbólico/interpretativa é recusada, dotando o discurso do atributo de verdade, uma vez que o referente toma um estatuto meramente lingüístico. O saber passa a ser concebido como apropriação, armazenamento, uma lista ou tabela de informações estáticas. Reconhecido como eficiente e legítimo, o discurso pedagógico esconde a polissemia inerente à linguagem.

Na seqüência, a partir de S. Freud, enfocamos educação e governo como tarefas impossíveis e destinadas ao fracasso, pois o recalque imposto pelas relações educacionais não elimina o conteúdo recalcado, que retorna transfigurado à consciência e causa sintoma. Quando visto pela psicanálise, não há saber que possa preencher o não-sentido do inconsciente; a falta de saber incita o sujeito a desejar saber.

H. Vital Brazil coloca o saber como uma tentativa de indicar o real a partir do simbólico, recusando a perspectiva utilitarista das teorias cognitivas que têm como objeto de investigação o sujeito da consciência, negando e descredenciando as experiências míticas, lúdicas e poéticas.

L. M. Mrech refere que através da neutralização dos registros real e simbólico e a decorrente inflação imaginária, configura-se uma situação de gozo do saber. Nesse caso, o sujeito fica paralisado num circuito de saber mínimo, mas supõe detê-lo plenamente.

Em O. Mannoni, vimos que, na tentativa de apagar o impossível e o fracasso constitucional da educação, seus agentes desenvolvem o sintoma do furor "docendi", que professa a aquisição e transmissão do saber de forma literal e transparente.

unesp

Para discutir a política de escrita e leitura propusemos várias abordagens, entre elas, L. C. Cagliari e J. Bottéro. Nelas a escrita é simultânea da História e dos pensamentos superiores, tendo como função a comunicação e o aperfeiçoamento dos processos cognitivos. M. Gnerre refere que a restrição da escrita é um instrumento de controle social. C. Ginzburg defende que o controle não se faz com a restrição pura e simples da escrita, mas de sua interpretação, que deve ser autorizada pelas instituições detentoras do poder de dizer como e o que deve ser lido.

Para especificar mais nosso interesse teórico contamos com a categoria de letramento desenvolvida por L. V. Tfouni. Esse conceito corresponde ao discurso de pessoas analfabetas expostas a sociedades alfabetizadas, portanto é mais amplo e inclui a alfabetização. O letramento é uma tentativa de superar a dicotomia entre alfabetizados/não-analfabetizados, maniqueísmo que oferece substrato ao discurso que trata o analfabeto como primitivo e incapaz de operar com raciocínio lógico.

Em relação à alfabetização, a autora propõe duas vias de entendimento. Uma se refere ao processo que compreende níveis variados de complexidade, obscurecendo o limite entre os termos alfabetizado/analfabeto. Outra, mais ligada ao sistema escolar, trata da aquisição de capacidades para codificar/decodificar sinais gráficos, facilitando a delimitação dos termos. R. Chartier escreve que a escola se apóia num modelo de decifração elementar e utilitarista, desencorajando uma leitura ampla e plural.

Para abordar a leitura e escrita através da psicanálise fomos aos trabalhos de B. Bettelheim e K. Zelam. Esses autores afirmam que a alfabetização não pode ser concebida como memorização de formas gráficas, pois a leitura refere-se ao prazer de ler textos significativos. O fracasso na alfabetização é expressão de uma determinação em não aprender certos conteúdos, pois há um pensamento inconsciente subjacente que

unesp

causa o engano. L. A. Garcia Rosa expõe que ler é produzir um discurso a partir do texto, não apenas realizar a duplicação do original. S. B. Vieira da Costa propõe que a escrita inicial deve ser considerada como resposta às interpelações do Outro simbólico, onde a criança está alienada e de onde é definida. Essas proposições levam a pensar o ingresso na leitura e escrita como uma experiência singular, que não pode ser reduzida a fases e estágios universais de desenvolvimento. A partir de Freud, J. Derrida propõe o inconsciente como escritura que exige interpretação, mas não se deixa traduzir. A leitura é o processo pelo qual o sujeito se constitui e entra em esquize ao tentar decifrar o traço. Essa cisão compõe duas qualidades definidoras do psiquismo: um sistema capaz de reter os elementos e ao mesmo tempo oferecer nova receptividade.

Sobre a educação na psicanálise seguimos as formulações de S. Freud em dois momentos de sua obra, defendendo que se trata de um ofício impossível. Em seguida, propusemos noções de subjetivação e sujeito a partir de J. Lacan, mostrando a conjunção do conceito freudiano de inconsciente com a teoria da linguagem. Onde em Freud havia o determinismo do inconsciente, em Lacan há a linguagem estruturando a experiência do sujeito. Onde havia condensação e deslocamento no funcionamento psíquico, há metáfora e metonímea determinando a dispersão e a conjunção significante.

Numa aliança com vários autores do campo psicanalítico, afirmamos que o sujeito do inconsciente não existe como ente individual, mas se constrói na relação com o grande Outro, alteridade subjetiva resultante da internalização das experiências primárias de presença/ausência, nos laços da pré-história infantil. As relações sociais com os semelhantes são mediadas pelo grande Outro, de onde provêm os significantes enigmáticos a partir dos quais o sujeito se constrói. Da tentativa de responder às interpelações do Outro se produz saber e sujeito.

unesp

Vimos que a estrutura mínima da realidade do sujeito do inconsciente pode ser representada pela fórmula, $ ◊ a, que deve ser lida: sujeito dividido $; punção ◊; do "objeto a", falta e causa do desejo. Significa que o sentido que o sujeito atribui a si mesmo e aos objetos à sua volta sofrem uma drenagem e não se totalizam.

Mostramos que, segundo a conceituação psicanalítica, a experiência do sujeito deve ser compreendida a partir de três registros inseparáveis (RSI); o registro do real, aquilo que não pode ser recoberto pela linguagem; o simbólico como a linguagem propriamente dita, a capacidade sígnica; e imaginário como registro que tenta suturar a hiância entre real e simbólico.

Defendemos que há quatro modalidades de laço social: os discursos do mestre, da universidade, da histérica e do analista, respectivamente o discurso do poder, do saber, da contestação do saber e da subversão do poder.

Sobre o significante criança na psicanálise, constatamos uma diferença com relação à psicologia da consciência que lhe atribui carência e imaturidade, a psicanálise recusa tratá-la como objeto do discurso adulto, conferindo-lhe a possibilidade de falar por si. Escutando seu discurso da mesma forma que o do adulto, ou seja, como resposta a interpelações do Outro, decorrência da divisão à qual o sujeito falante está submetido.

No capítulo do método propusemos que independente da linha teórica adotada na pesquisa, o método deve discutir três fundamentos. Primeiro, produzir um procedimento que permita investigar o objeto em questão, em nosso caso a intersubjetividade, isto é, a dinâmica de configuração do sujeito através dos vínculos institucionais. Segundo, sustentar uma coerência epistemológica em torno da interdisciplinariedade e das categorias fundamentais do esforço de conceituação, pois estamos diante de fenômenos que não se mostram exclusivamente através da psicologia,

unesp

da sociologia ou da lingüística. Terceiro, expor onde e como se coletaram os dados primários.

Na interpretação dos dados buscamos esclarecer, a partir do discurso dos envolvidos no processo de alfabetização, como os procedimentos e instrumentos do poder-saber, presentes no discurso dos pais e professores, operam no sentido de produção de réplicas uniformes. Vimos como se processam, no nível das relações sociais mais elementares, entre pais/filhos e professores/alunos, os fenômenos da subjetivação dos valores pedagógicos relativos à escrita e à leitura. Observamos como a instituição pedagógica opera uma redução naturalista desses termos no intuito de inculcar seus valores.

Nos enunciados dos agentes institucionais, o êxito na alfabetização é da ordem de uma adequação natural entre subjetivação e subjetividade. O fracasso corresponde a uma idiossincrasia que se resolve pela intervenção dos vários especialistas em infância, entre eles psicólogos, neuropediatras e pedagogos. Por serem tratados como processos psiconaturais, êxito e fracasso escolar são responsabilidades exclusivas das crianças. O discurso pedagógico desconsidera categorias relacionais e o fato de a transmissão de saber ocorrer no campo da linguagem, sem garantias e sujeitas a equívocos.

A psicologia, por sua posição de saber disciplinar, sempre dirigiu seu arsenal investigativo para a produção de saber-poder sobre criança/aluno. A ênfase desse trabalho, que nos parece inédito, é a construção de uma psicopatologia do adulto/educador. Nessa investigação, êxito/fracasso são a antifrase usada pelos agentes educacionais, no sentido de evitar o real da impossibilidade educacional, que pode ser claramente explicitado nos recortes dos discursos das crianças.

unesp

O discurso das instituições familiar e escolar recusam a impossibilidade de a subjetivação se totalizar. Nesse recalque lançam mão do "furor "docendi"", sintoma que professa a transmissão de um saber literal e sem lacunas, conveniente ao dispositivo pedagógico em sua tentativa de naturalizar as relações intersubjetivas e os processos de transmissão de saber.

O furor "docendi" e sua linguagem, o discurso pedagógico, são uma sutura para evitar a impossibilidade educacional mostrada pela psicanálise. Esse sintoma arrefece quando confrontado com o fracasso da aprendizagem. Quando interpelados pelo Outro, os ativistas dos dispositivos disciplinares, portam-se com ardor voluntarista, tornam-se militantes da ilusão de transmissão de um saber literal, onde nada se perderá.

Esse trabalho procura responder qual o futuro da ilusão pedagógica após o confronto com o impossível de sua realização. Para tanto, lembremos o conceito de ilusão em Freud: "Podemos chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui fator de sua motivação e, assim procedendo, desprezamos sua relação com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação"[1].

[1] FREUD, S, vol. XXI, p. 15-73, 1980

unesp

CAPÍTULO I

Introdução

"Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordia, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil segurar o bicho brabo, sentá-lo e imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo, inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, com os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar"

Graciliano Ramos[2]

[2] RAMOS, G., Infância, R. J., ed. Record, 1992, p. 107-108

unesp

A escolarização das mentalidades

No propósito de dotar a escola, a família e a infância, de um contexto sócio-histórico, Ariès (1998)[3], defende que, diferentemente da atualidade, a escola do Antigo Regime não era uma instituição destinada às crianças, mas a uma reduzida categoria de clérigos. A transmissão de conhecimentos de geração para geração era assegurada pela participação habitual das crianças no trabalho e na vida dos adultos em geral. A regra comum de socialização e aprendizado se realizava nas corporações de ofício e nos serviços domésticos. Não havia uma preocupação com a formação social ou moral, mas com a formação para o trabalho. O aprendizado dos ofícios realizava-se numa associação corporativa, e entrar para ela representava o ingresso na vida pública e adulta, o que ocorria por volta dos sete anos.

Nas corporações do Antigo Regime não havia uma especialização demográfica por idades. O estudante se relacionava com um grupo de amigos de todas as idades, que governava sua vida muito mais que o mestre. Os aprendizes não estavam submetidos a uma autoridade extracorporativa, nem a uma disciplina institucional. O trabalho do mestre de ofício consistia em transmitir os elementos de um saber-fazer: aprendiam-se as coisas que eram necessárias, ajudando os adultos a fazê-las.

Ao contrário dos laços comunitários medievais e renascentistas, no século XVII inicia-se um processo de segregação que vem se fortalecendo até os dias atuais: a exclusão da criança do espaço público e sua segregação nas escolas. A criação de um lugar de encerramento para infância e a sujeição do infante a uma instituição disciplinar são resultantes da grande normatização operada pelos homens na modernidade.

[3] Ariès, P., A criança e a vida familiar no antigo regime, Lisboa, ed. Relógio D' água, 1998

unesp

Normatização que inclui o gradual afastamento e silenciamento operados pela razão em relação ao mítico, ao lúdico, à loucura.[4].

A escola disciplinar moderna, além de ensinar conhecimentos, deveria, além disso e em primeiro lugar, inculcar virtudes e moralizar, assegurando o amestramento e o governo da infância.

Ampliando a discussão do tema, observamos que o interesse manifesto pela criança é apenas uma expressão particular do sentimento de família, que no Antigo Regime se organizava em torno da linhagem, da honra e da indivisão do patrimônio. Nela não havia um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Os pais não se ocupavam afetivamente deles, havia apego aos filhos apenas por suas contribuições à obra comum da prosperidade familiar.

O sentimento de família, como o temos hoje, é inseparável do sentimento de infância. A família nuclear, enquanto relações sentimentais entre pais e filhos, foi produzida pelo hábito generalizado de mandar as crianças para a escola. Os conceitos de família e criança são produtos de práticas discursivas e institucionais organizadas pelo dispositivo escolar a partir da produção de saber sobre a criança/aluno.

A disciplina, na sociedade moderna, constitui uma fórmula geral de dominação e reprodução social onde não há violência, a exclusão se faz com a concordância do excluído, a servidão é voluntária. Uma das estratégias fundamentais do poder disciplinar consiste em dispensar a repressão violenta, obtendo efeitos de controle e servidão amplos e intensos, porém menos dispendiosos do ponto de vista político e econômico. O poder disciplinar não é repressivo, mas sim positivo, produtor de subjetividade.

---

[4] A grande exclusão segundo Foucault, na "História da loucura na idade clássica", corresponde à transição dos laços de sociabilidade do antigo regime, comunitários e tolerantes com as diferenças, para a moderna individualização e exclusão do louco no hospital geral, da mulher no espaço doméstico e da criança na escola.

unesp

Foucault escreve sobre o poder disciplinar nos seguintes termos: "me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder como uma lei que diz não. O fundamental seria a força da repressão. Ora, creio ser esta uma noção estreita e esquelética de poder, que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso"[5].

Conceituado nesses termos, sempre se deve considerar o contra-poder, "qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder...e como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda estrutura social"[6].

Na polissemia em torno do significante disciplina, observamos que ele corresponde tanto a um ordenamento da conduta, como a uma produção e sistematização de um campo de saber. A disciplina funde a produção de poder com a produção de saber. "As relações de poder-saber não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder saber e suas transformações históricas"[7].

---

[5] FOUCAULT, M., A microfísica do poder, trad. Roberto Machado, R. J., ed. Graal, 1979, p.7-8.
[6] Op. cit. FOUCAULT, p. XIV.
[7] FOUCAULT, M., Vigiar e Punir, Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

unesp

Os dois sentidos contidos na palavra disciplina são elementos determinantes para emancipação das ciências humanas, particularmente a psicologia e a pedagogia, que aqui serão objeto de abordagem um pouco mais detalhada.

A disciplina consiste num dispositivo de subjetivação que compreende um conjunto múltiplo, dotada de poder para estabelecer relações entre os seguintes elementos: "discursos ditos e não ditos, instituições, organização arquitetônica, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas morais, filantrópicas"[8]. Portanto, o dispositivo disciplinar é uma prática social eminentemente política, lugar de resistência e enfrentamento, fundamental para manutenção da dominação.

Modulada pelo ordenamento disciplinar, a escola passa a funcionar como uma máquina de ensinar; organiza-se uma nova economia no tempo de aprendizagem. A sala de aula, antes heterogênea e múltipla, torna-se homogênea e composta de elementos individualizados. Os alunos são colocados uns ao lado dos outros sob o olhar e escuta do professor. Ocorre o alinhamento das idades umas depois das outras. A didática, como teorização do método de ensino, portanto "discurso vazio de conteúdo real"[9], fica incumbida de ordenar os assuntos ensinados, que passam a obedecer uma ordem crescente de dificuldades. Esse ordenamento marca uma hierarquia de capacidades e méritos aos quais o sujeito só tem acesso se cumprir a seqüência imposta pelo ritual do exames escolares.

O dispositivo disciplinar investe intensamente sobre o tempo, realizando seu controle e garantindo sua utilização. O tempo disciplinar não é apenas um horário para definir as atividades ou um ritmo imposto do exterior. Sua elaboração é um

[8] CHAVES, E., Foucault e a psicanálise, R. J., Ed. Forense Universitária, 1988, p. 63.
[9] CAPPELLETTE, G., El fetichismo y la didactica (in) Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, N. 1, 2000, 201-215.

unesp

programa que controla, do interior, o desenrolar dos atos e suas fases. A exatidão e a regularidade passam a compor a vontade própria do sujeito, impondo um controle que emerge de uma deliberação subjetiva.

O dispositivo escolar se organiza no sentido de intensificar a utilização do tempo de aprendizagem, que deve ser planejado e ordenado. O ritmo dos sinais deve impor normas que acelerem os processos de aprendizagem, mas principalmente, ensinar a rapidez como um valor.

A instituição escolar produz uma extensa e minuciosa estratégia de ensino que decompõe até os mais simples elementos como matéria de ensino, hierarquizando o maior número possível de graus de progresso. A organização das atividades em séries temporais permite ao professor o controle de sua duração e a intervenção a cada momento que se faça necessário.

A disciplina em seu duplo significado expõe o sujeito a um campo de anotações e a escola se torna um aparelho de exames ininterruptos que acompanham e registam toda operação de ensino. Os alunos são defrontados permanentemente com descrições, comparações e prescrições, que permitem ao mesmo tempo medir, autorizar a posse do saber e indicar a retomada da norma em caso de extravio.

O exame permanente ao qual os alunos são submetidos torna a intervenção escolar mais precisa e eficaz. A avaliação escolar não apenas sanciona um aprendizado, mas se torna um fator permanente de controle, permitindo ao mestre, ao mesmo tempo, a transmissão do saber e o levantamento de um campo de conhecimentos sobre seus alunos.

A escolarização oferece os alunos como objetos observáveis por um poder que os torna legíveis e inteligíveis. O resultado é um arquivo com anotações que

unesp

nomeiam e qualificam a aptidão de cada um, seus níveis e capacidades, indicando a utilização eventual que se pode fazer deles.

Segundo Passeron (1992), a "ação pedagógica exerce a influência mais profunda e mais durável sobre a personalidade cultural dos indivíduos, ... a repetição dos exercícios, a progressividade da aquisição e o controle dos resultados ... difere das ações de influência pontual ou esporádica na medida em que consegue inculcar nos indivíduos um conjunto organizado de esquemas de percepção, de pensamento e de ação que, mesmo quando os conhecimentos transmitidos são esquecidos, continua a fazer sentir seus efeitos nos comportamentos sob a forma de uma disposição geral, durável e intransponível"[10].

Estratégias como segregação e individualização da infância, produção um saber sobre suas etapas e duração, a preocupação da didática com a sistematização de um método de ensino que se adapte a esse período da vida, viabilizam a especialização dos encarregados pelo ensino. A formação metódica dos educadores profissionais são expressões do êxito das instituições escolares e da eficácia das práticas que elas impõem[11].

O processo de escolarização transforma o infante[12] e o adulto jovem medieval em criança, personagem individualizado e classificado a partir de relações disciplinares. O poder disciplinar, como já dissemos, não destrói o indivíduo, mas ao contrário, fabrica-o. Através dele ocorre a produção de um saber sobre a criança. A disseminação desse saber pela rede de relações sociais e a posterior identificação dos sujeitos a esse saber constituem o modo de subjetivação da criança como ser carenciado de autonomia e saber.

---

[10] PASSERON, J. C. pedagogia e poder, (in) Teoria e educação, n 5, 1992, p 3- 12

[11] Segundo o Censo Escolar 1999, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, no Brasil 48% dos professores do ensino básico não têm formação universitária.

[12] No antigo regime, infante era a criança de zero a cinco anos, o não falante.

unesp

O discurso da psicologia infantil e da pedagogia, assentados numa concepção instrumental, absoluta e dogmática da subjetividade. Partindo de uma diversidade de práticas de exame e medição, tem a pretensão, segundo escreve Chagas de Carvalho, (1997)[13], de " poder generalizar todos os princípios, universalizar todos os meios, como se todos os indivíduos pudessem, para comodidade do pedagogista e do professor, adaptar-se à fôrma de um só modelo decretado". Essas categorias de sujeito e conhecimento, ao serem socialmente reproduzidos, na família, na mídia, nas diretrizes das políticas públicas, tornam-se matrizes identitárias da criança, contribuindo para o gerenciamento da infância.

O poder-saber disciplinar resultante do processo de escolarização, quando propõe um organismo inicial que, maturando e recebendo do meio ambiente condições favoráveis acaba ganhando por acréscimo uma subjetividade, faz da infância um fato natural. Essa perspectiva de desenvolvimento endógena e espontânea, como a semente que se torna fruto, traça uma linearidade cronológica que todo organismo deve cumprir para advir como sujeito normatizado e com direito a uma cidadania jurídica.

Na origem dessa teorização está a criança como ser carenciado de racionalidade e autonomia, separada do adulto e próxima ao primitivo, ao louco, ao feminino. "Em Santo Agostinho a criança é o mal, em Descartes é o erro, em Durkheim o que há de bicho no homem"[14]. Na outra ponta da linha está o adulto; consciente de si, moralizado e normatizado. Nesses termos retomamos literalmente o significado latino de "educare"[15], ou seja, endireitar o que é torto ou malformado.

---

[13] CHAGAS DE CARVALHO, M.M. , Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas, (in) FREITAS, M. C., História Social da Infância no Brasil, São Paulo, ed. Cortez e USF-IFAN, 1997, p 272

[14] APUD - FERNANDES, H. R., Sintoma social dominante e Moralização da Infância, Ed. edusp\escuta, 1994

[15] CUNHA, A. G., Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua Portuguesa, Rio de Janeiro, ed. Nova Fronteira, 1982.

unesp

Os saberes produzidos na escola sobre a criança referem-se a ela como desprovida do domínio si, sem moderação e regularidade no querer. É como escreve Fernandes: "Na escola a criança fará a travessia da distância que a separa do mundo adulto civilizado. Viagem que só pode fazer sob a condição de aceitar sua própria insignificação de criança ... na escola a criança viverá a experiência de negar seu tempo presente enquanto engaja-se no projeto do adulto que deverá ser ... suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas, fortalecidas, negadas, sufocadas ... Paradoxalmente, o dispositivo escolar fará uma única exigência à criança: que se infantilize, perdendo toda autonomia e vontade própria retornando a uma dependência que já não tem"[16].

O imaginário escolar, a partir dessa concepção de criança, conta com a tendência infantil para adaptação, uma capacidade natural de ajustamento aos fins postos pela sociedade no sentido de sua permanência política. Desse modo se for respeitada em seu vir a ser natural, a criança é plástica e plasmável. Esse conceito oferece racionalidade ao otimismo pedagógico necessário para a potência discursiva de seus quadros administrativos.

Na escola disciplinar o controle sobre o aluno não é um instrumento de coerção, mas de aperfeiçoamento moral e cognitivo; necessário não apenas por sua eficácia no encaminhamento das disciplinas escolares, mas, principalmente, pelo seu valor de edificação do sujeito, muito diferente da repressão de uma autoridade mal respeitada, contra qual se pode insurgir a qualquer momento.

Estamos diante do processo de internalização do outro social e de sua transformação em grande Outro subjetivo. Para Fernandes (1994), o outro das relações institucionais disciplinares se presentifica na subjetividade como uma "instância crítica e

[16] Op. cit. Fernandes, 1994, p. 154-155

unesp

observadora do sujeito. A educação define-se assim como o lento e dificultoso processo de inscrição do Outro na subjetividade infantil. Graças ao trabalho do educador, terminado o processo de moralização, já não haverá uma criança, mas um adulto normal, aquele que não precisa mais de controles externos"[17].

No sujeito normatizado, submetido ao dispositivo escolar, reprodutor da realidade instituída, o Outro internalizado torna-se uma nova instância psíquica. A identificação do sujeito com o discurso institucional impõe que ele se torne intérprete dessa voz que, embora interna, não provém dele, mas de um lugar subjetivo alteritário. A criança, desprovida do grande Outro da moralidade, será vista pelo aparato pedagógico como ser da falta, como "radicalmente outro do adulto educador"[18].

A escola é um controle que não se mostra enquanto tal

Outro conceito de escola que nos interessa, por sua proximidade epistemológica, é tributário do pensamento de Bourdieu e Passeron (1992)[19], em suas análises do sistema de ensino. Para esses autores, a pedagogia escolar é uma das instituições encarregadas da conservação da estrutura das relações de classes, entendidas num campo de antagonismos políticos e econômicos, mediados por um sistema simbólico. É como instituição que opera com a inculcação simbólica que a escola nos interessa.

Para Castoriades (1982), "as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico ..., uma organização dada de economia, um

[17] Op. cit. Fernandes, 1994, p. 62
[18] Op. cit Fernandes, 1994, p. 79
[19] BOURDIEU, P e PASSERON, J.C., A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino, trad. Reinaldo Bairão, Ed. Francisco Alves, R. J. 3 ed, 1992

unesp

sistema de direito, um poder instituído, uma religião, existem socialmente como sistemas simbólicos sancionados"[20].

Segundo Douglas (1988)[21], a lógica dos ordenamentos e classificações, as categorias de tempo, espaço e causalidade, as metáforas que guiam o sujeito, só têm legitimidade porque os indivíduos carregam o ordenamento simbólico em seu íntimo onde quer que vão, projetando-o na natureza.

A linguagem como símbolo básico não tem a função apenas de descrição da realidade, mas um sentido de interpretação e estruturação do mundo. A dimensão simbólica da instituição antecipa e sustenta a atribuição de significados imaginários para as relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza, destituindo-as de ambigüidade e contradições. "As instituições criam certezas e, desde de que sejam aceitas, eis o coração apaziguado, a imaginação acorrentada"[22]

Segundo Silva (1992), "o dispositivo de comunicação pedagógica está enviesado em favor da classe dominante, ao utilizar no processo de transmissão a linguagem e a cultura daquela classe"[23].

A classe que domina a produção material domina também o sistema de idéias, caldo de cultura através do qual ela se reproduz. Para Douglas (1966), não há sociedade que se mantenha se não investir legitimamente em sua própria reprodução, "lançando poderes para prosperar e para retaliar ataques ... pois a sociedade não existe num vácuo neutro, sem comando"[24]. Fazem parte do laço social os esforços dos homens no sentido de forçar uma "boa cidadania", ou seja, a reprodução de subjetividades úteis e

---

[20] CASTORIADES C., A instituição imaginária da sociedade, trad. Guy Reynald, R. J. , Ed. Paz e Terra, 1982, p. 142

[21] DOUGLAS, M., Como as instituições pensam, trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura, S. P., ed. EDUSP, 1998.

[22] (APUD) ILLICH, I., (in) MANNONI, M., Educação Impossível, trad. Álvaro Cabral, R. J., Ed. Francisco Alves, 1988

[23] SILVA, T. T., A dialética da interioridade e da exterioridade em Berstein e em Bordieu, in Teoria e Educação, n5, 1992, p 133-147.

[24] DOUGLAS, M., Pureza e Perigo, ed. Perspectiva, 1966, pg. 14-15.

unesp

dóceis. A escola, pela posição de mediação entre os níveis macro sócio-histórico e o micro subjetivo, tenta garantir com seu discurso a permanência da ordem social estabelecida.

O objetivo de reprodução social é alcançado devido ao fato de a escola apresentar-se com uma "autonomia relativa". Bourdieu e Passeron (1992) explicam com esse conceito que, se por um lado, nela se produz a integração/exclusão cognitiva e moral, por outro lado, ela consegue dissimular sua função de legitimadora da ordem social. O sistema de ensino faz isso de tal modo que os "excluídos se persuadem da legitimidade de sua exclusão"[25].

A intervenção pedagógica escolar obtém essa persuasão porque transforma hierarquias sociais de classe em hierarquias escolares de competências e méritos individuais. Através dessa estratégia ela impede que a exclusão seja percebida e contestada.

Através da "autonomia relativa", o sistema escolar pode sustentar uma neutralidade, no sentido de colocar-se como transmissor da cultura acumulada pelas gerações antecessoras. Isso a torna insuspeita em sua contribuição para manutenção da ordem vigente, convencendo os excluídos de que a sociedade é o que deve ser, que cada sujeito deve ficar no lugar que lhe cabe por natureza.

Segundo Bordieu e Passeron, "não podendo invocar o direito de sangue que sua classe negou à aristocracia ..., o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos"[26].

Na sociedade contemporânea a escolarização assegura a rentabilidade do capital e legitima sua distribuição desigual e excludente. A escola se dedica a eliminar as

[25] Op. Cit. BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 217
[26] Op. cit. BOUDIEU E PASSERON, 1992, p 218

unesp

classes mais afastadas de sua cultura, que é a mesma da classe dominante, frustrando as expectativas de ascensão social que o discurso da mobilidade social encoraja em todos.

Segundo Passeron (1992), "a despeito da dose de mobilidade social que a evolução do sistema econômico tornou possível e necessária ..., as pesquisas em sociologia da educação mostram, de um lado que, em todos os países, aí incluídos os que têm registrado a maior elevação das taxas de escolarização, as chances estatísticas que as crianças originárias das diferentes classes sociais têm de aceder e sobretudo serem bem sucedidas nos ramos e nos níveis mais rentáveis do sistema escolar continuam sendo muito desiguais e, por outro lado, que a estrutura desse leque de desigualdades quase não muda ao longo do tempo"[27] [28].

Existe portanto uma solidariedade orgânica entre a ordem estabelecida e as ações pedagógicas. De modo que não se pode pensar uma pedagogia socialmente neutra ou subversiva, pois o amestramento do aluno é necessariamente a imposição de uma força, implícita ou não. Porém, e aqui isso é fundamental, a força na relação pedagógica não pode aparecer, sob risco de se auto-destruir.

O discurso da instituição pedagógica

Segundo Marazina (1992)[29], instituição é o poder de instituir e produzir subjetividade, é ordenamento dos lugares do discurso na hierarquia institucional, de tal forma que o poder de dotar os fatos de sentido depende do nível de onde é proferido.

---

[27] Op. cit. PASSERON, p. 9

[28] Segundo o Censo Escolar de 1999 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, no Brasil a taxa de reprovação no primeiro ano é de 40,1 %, no estado do Pará chega a 60%. O jornal Folha de São Paulo, 3 cad, pag 1, 1 de março de 2000, reproduzindo os resultados de um programa de avaliação da UNESCO, coloca o Brasil como campeão de repetência da primeira à sexta série, entre 16 países em desenvolvimento que aderiram ao programa. Obteve 25,8% de reprovação em 1997, a Argentina 5,7%, a China 1,2%..

[29] ANAIS do II CONPSIC, MARAZINA , I., A clínica em Instituição , 25-45, ed. Oboré, 1992

unesp

Seu objetivo é garantir a continuidade do momento histórico, de seu sistema de valores, de seus sujeitos. "A estrutura de toda instituição (familiar, escolar, hospitalar) tem por função a conservação de um bem adquirido (cultural, social etc.) para fins de reprodução da herança assim recebida"[30].

Para Orlandi (1987)[31], o "discurso pedagógico" produz subjetividade porque identifica e classifica seus usuários. Sua proposta identitária consagra aos que com ele se identificam o estatuto de sujeitos racionais e moralizados.

No discurso pedagógico ocorre predominância da paráfrase. A linguagem toma sentido literal e pode ser transmissora de informações supostamente neutras do ponto de vista político e objetivas do ponto de vista cognitivo. Nele não há interlocução, não se dá a palavra, a não ser para reprodução do que foi dito. A reversibilidade intersubjetiva tende a zero.

O discurso pedagógico se propõe como puramente informacional de uma realidade dada desde sempre e para sempre. Realiza isso por uma obscura referência ao discurso científico, construindo uma metalinguagem[32] sobre a ciência quando se refere a determinada pesquisa.

Essa metalinguagem transforma o discurso científico num conjunto de fórmulas produtoras de garantia de verdade. De fato, o discurso científico não oferece um ponto de basta, e supõe um questionamento permanente do real. Com essa distorção, o discurso pedagógico cumpre seu objetivo: a exclusão da questão do referente e do estatuto do real.

A metalinguagem no discurso pedagógico exclui a dimensão simbólica da interpretação, e ao mesmo tempo fixa as definições que interessam à instituição escolar.

---

[30] Op. Cit. MANNONI, M., p. 75.
[31] ORLANDI, E. P., A linguagem e seu funcionamento: as formas do dizer, 2 ed, Campinas. Ed. Pontes, 1987.
[32] Discursos que sempre remetem a outros discursos, excluindo a questão em torno do referente.

unesp

O referente torna-se meramente lingüístico e a citação de outros discursos, embora recorrente, não é necessariamente explicitada. Isso dificulta o delineamento de seus limites e obscurece as vozes que falam nele. A metalinguagem fixa o referente no limite da objetividade, com definições exclusivas e conclusivas. Não há estranheza, dúvidas ou situações sem resposta.

No discurso pedagógico não há uma interrogação sobre a historicidade do objeto de discurso, que é sempre natural. Nele a objetividade fica reduzida a oposição, valorização do saber cientificista, desqualificação do senso-comum. Suas definições são rígidas; a polissemia, enquanto possibilidade de deriva de sentido é controlada ao extremo, os encadeamentos são automatizados, as conclusões exclusivas. As razões em torno do referente são da ordem do "é porque é".

Em razão da circularidade que atravessa a instituição escolar e o discurso pedagógico, a metalinguagem produz recortes nos acontecimentos, que só levam em consideração os objetivos do sistema escolar, no sentido de ordenar e classificar a partir de um padrão de evolução normal, em conformidade com os interesses de reprodução social. O enfoque do discurso pedagógico "não pretende problematizar os fatos, mas sim definir os ângulos de onde eles devem ser vistos."[33]

O discurso pedagógico tem o estatuto imaginário de saber necessário e legítimo, uma vez que está comprometido com a idéia de informação, comunicação, eficiência e resultados práticos. Presta-se ao papel de tranqüilizante, expulsa as dúvidas, os paradoxos, os sustos, as questões sem resposta.

No discurso pedagógico, as leis da aprendizagem naturalizam o interesse do aluno, a informatividade do professor e a utilidade do conhecimento, negando-lhes sua dimensão política e subjetiva. A quebra dessas leis se resolve simplesmente pela

[33] Op. Cit. ORLANDI, 1987, p. 19.

unesp

motivação pedagógica e pela legitimidade social do conhecimento escolar, já que ambos estão sustentados na suposição de que há um desenvolvimento escolar paralelo à maturação do aluno. Quando naturalizada, a escolarização passa a ser sinônimo de evolução.

O discurso pedagógico como herdeiro da tradição logocêntrica[34] majoritária, impõe uma visão transcendental para o signo, que faz transparecer o objeto. A escola, enquanto templo do logocentrismo, fixa o conhecimento como reprodução de um original que se mantém o mesmo, preservado e compartilhado. Para Arrojo (1992),[35] o saber escolar é concebido em termos de uma apropriação, de um acúmulo estável, como uma lista ou tabela de informações estáticas que podem ser armazenadas. O conhecimento é uma propriedade, algo que pode voluntariamente ser descoberto, adquirido ou trocado, como se a representação fosse algo suficiente em si mesma, tornando o mundo um repertório fixo e organizado.

Douglas (1966) defende que os que resistem ou confrontam as regras do discurso majoritário são identificados como subproduto da boa ordem, classificados como os que fracassam cognitiva e moralmente na evolução escolar. Isso contribui positivamente para a expiação dos que se insurgem contra o ordenamento natural das coisas.

Adaptando as palavras da autora, propomos que no discurso pedagógico o fracasso escolar, enquanto subproduto do êxito, oferece condições para que "os padrões simbólicos sejam executados e publicamente manifestados. Dentro desses padrões, elementos díspares são relacionados e a experiência díspar assume

---

[34] Segundo SANTIAGO, S., Glossário de Derrida, R. J. ed. Francisco Alves, 1976, trata-se de uma categoria desenvolvida por J. Derrida como "um dos elementos básicos sobre o qual se desenvolveu o pensamento Ocidental. A metafísica atribui ao significado, conjugado com a substância fônica, a origem da verdade e da presença do ser.

[35] ARROJO, R., O sígno desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino, Ed. Pontes, Campinas, 1992, p. 35-41.

unesp

significado"[36]. Quer dizer que o fracasso só existe em contraste com o sucesso, e sua emergência reforça a norma pedagógica.

Psicanálise: o avesso do discurso pedagógico

O humano quando lido pela psicanálise é decorrência da linguagem com a qual ele se constrói e está submetido. O sujeito humano é sujeitado e constituído a partir do confronto com o poder, compreendido como lugar do Outro, o simbólico que o submete aos imperativos da cultura. Contudo, a relação do sujeito com o poder é marcada pela ambigüidade, pois ao mesmo tempo que ele se submete, deve também se insurgir, para constituir-se como singularidade.

O sujeito, para construir seu estilo, deve confrontar as aspirações replicantes do poder, que legitimamente tenta se manter e se reproduzir. Segundo a psicanálise, o sujeito submete-se à educação que recebeu, e ao mesmo tempo rebela-se contra ela.

Sobre a educação, Freud escreve em dois momentos de sua obra. Primeiro, no prefácio de "Juventude desorientada", de August Aicchor, "aceitei de 'bon mot' a proposta que estabelece existirem três profissões impossíveis, educar, curar e governar".[37] Segundo, em "Análise terminável e interminável", onde defende que "quase parece que analisar seja a terceira dessas profissões impossíveis, nas quais pode-se de saída estar certo de um sucesso insuficiente. As duas outras, conhecidas há muito tempo, são educar e governar"[38].

---

[36] Op. Cit. DOUGLAS, 1966, pg. 12-13
[37] FREUD, S., 1980, XIX, p.341
[38] FREUD, S., 1980, XXIII, p. 282

unesp

Depreendemos das citações que a ligação entre educação e governo, quando aspiram a construir o sujeito de acordo com as normas sociais vigentes numa tradição sócio-cultural, fracassa e se mostra insuficiente. Essa impossibilidade diferencia o sujeito e define o movimento da história e da cultura.

Existe na subjetividade, nos registros que regem a experiência do sujeito, algo que se opõe à absorção dele pelo Outro da linguagem/moralidade. Esse algo é o real, que o simbólico não pode recobrir e se mantém externo à ordem simbólica e à lei.

A leitura psicanalítica da educação e da política é substanciada nos impasses existentes nessas práticas. O "impossível/insuficiente" não são apenas acidentais, mas elementos estruturais da relação de governo e educativa. "Em algum lugar o domínio não domina mais, encontra seu limite. Falha. Falta domínio"[39].

Em "O Mal estar na civilização"[40], Freud sublinha que pelo fato do sujeito estar imerso na cultura e submetido ao recalque, acomete-lhe um mal-estar estrutural, que não pode jamais ser ultrapassado. A formação sintomática desse mal-estar individual e coletivo, representa a impossibilidade de adesão/reprodução total ao poder instituído. A repressão imposto pelas relações educacionais não eliminam o conteúdo reprimido, que retorna e assombra a vontade consciente.

Há uma impossibilidade estrutural da consciência em realizar a assimilação do inconsciente. Essa lacuna do sistema consciente/pré-consciente, constitui o não-sentido do inconsciente que, por sua vez, incita o sujeito a buscar uma significação sobre esse Outro que se manifesta nele e que nunca poderá ser claramente dito, permanecendo sempre na obscuridade. As palavras com as quais o sujeito busca responder ao enigma do Outro expressam que ele pode ser apenas parcialmente

[39] BENNINGTON. G., e DERRIDA, J., Jaques Derrida, trad. Anamaria Skinner, ed. Jorge Zahar, 1996, p. 105.
[40] FREUD, S.,19780, XXI, p. 81-197

unesp

conhecido. A mediação pelo Outro imprime na relação pedagógica um mal-entendido, e reafirma a impossibilidade radical da plena educação, sistematicamente negada na relação pautada pelo discurso pedagógico.

A desconsideração para com essa dimensão estrutural da educação faz com que profissionais do ensino enveredem no furor "docendi". Essa categoria se fundamenta na noção de "furor senandi", desenvolvida por Freud no texto "Observações sobre o amor transferencial"[41], e refere-se ao tratamento que desconsidera o desejo do paciente de ser ou não tratado.

Para Mannoni (1973), o furor "docendi" é o sintoma de quem professa a transmissão do conhecimento como imagem unívoca, literal e transparente do real. Essa exaltação, ou exatidão delirante expressa a negação do desejo inconsciente e do sujeito constitucionalmente separado do saber, do "ignorante interior, contra quem o douto, o autodidata e o pedante lutam penosa e inutilmente"[42].

O saber em psicanálise é o lugar da falta, incompletude e suposição. A certeza do conhecimento, postulada pelo racionalismo positivista, caracteriza uma posição de gozo[43], de recalque do simbólico e do real, registros constituintes da experiência desejante.

O gozo, enquanto satisfação pulsional, mantém o sujeito num circuito repetitivo, onde o saber se mantém no seu nível mínimo. Segundo Mrech (1998), o gozo de saber encerra o sujeito na crença de "que ele detém o saber, que seja proprietário de um saber definitivo, que não dispersa. Nessa posição ele fica aprisionado nas cadeias de gozo que paralisam a elaboração de novos saberes"[44].

---

[41] FREUD, S.,1980, XII, p 91.
[42] MANNONI, O., Chaves para o imaginário, Trad. Lígia M. P. Vassalo, R. J. Ed. Vozes, 1973
[43] Conceito desenvolvido por Lacan a partir da noção freudiana de pulsão de morte. A realização do desejo de não desejar.
[44] MRECH, L. M., Psicanálise e educação: novos operadores de leitura, S. P. Ed. Pioneira, 1998, p 99

unesp

No furor "docendi" o sujeito exclui o impossível, a diferença irredutível do campo da consciência com o inconsciente, conjuga um saber definitivo, não lhe falta e, portanto, não deseja saber. Já o saber, em psicanálise, é aquilo que o sujeito precariamente sustenta em resposta às interpelações do Outro. São respostas parciais aos enigmas que dele provém, são significantes que o sujeito atribui e sustenta para não se deixar capturar, para diferenciar-se e construir um estilo próprio.

Diferentemente das teorias consciencionistas, que abordam os lapsos e esquecimentos como falhas cognitivas, Freud mostra no texto "Psicopatologia da vida cotidiana"[45], que quando se considera o sujeito dividido entre inconsciente e pré-consciente/consciente, esses fenômenos são um tipo de saber, e não o seu oposto. Representam uma intencionalidade e um desejo a eles acoplado. A psicanálise desloca a questão do conhecimento, enquanto abstração e apropriação, para interpretações possíveis do real. O saber é uma tentativa de indicar o real, a partir do simbólico. Isso implica considerar qualquer experiência subjetiva em nível de igualdade, incluindo a experiência mítica, lúdica e poética.

Segundo Vital Brasil (1992), a psicanálise se coloca em oposição ao "absolutismo dos conceitos da razão iluminista, fazendo apelo aos mínimos atos falhos, aos chistes, ao sonhos, procurando situar-se numa área fora da dicotomia 'realidade x ficção', negando dessa forma, que o psiquismo se preste a um valor puramente utilitário, como o fazem as teorias racionalistas" [46].

A psicanálise, segundo esse autor, descobre o valor do discurso fragmentado, descontínuo e marginal, que vai além da eficácia da razão instrumental, opondo-se ao discurso hegemônico totalizante que pretende esgotar toda realidade na ordenação dos conceitos.

---

[45] FREUD, S., 1980, VI

[46] VITAL BRAZIL, H., Dois ensaios entre literatua e psicanálise, R. J. , Ed. Imago 1992, p. 73

unesp

Políticas do ler-escrever

Nessa parte do trabalho faremos um confronto de diferentes concepções de escrita-leitura segundo vários autores.

Para Cagliari (1998),[47] a escrita consiste num sistema de formas gráficas que representam palavras, frases ou textos. Os códigos escritos se desenvolveram em diferentes lugares, independentes uns dos outros desde cerca de 3.300 a.c. e podem ser de três tipos: pictográfico, que representa diretamente os referentes concretos; ideográfico, que representa pensamentos ou idéias; e fonético, que reproduz os sons da fala. Para o autor, os sistemas escritos sempre visam a comunicação social, através deles se potencializam os processos cognitivos e a reprodução do passado cultural. Segundo essa visão, a história e a ciência são simultâneas à escrita.

Na mesma perspectiva, Bottéro (1995)[48] propõe que a escrita está relacionada à vontade de conhecer a lógica do mundo, de construir explicações para os fenômenos da natureza. Ela incutiu nos homens um novo espírito, uma nova disposição através da qual se desenvolve em muitos aspectos a civilização.

Para Herrenschimidt (1995)[49], a escrita fonética torna a linguagem objetiva e visível. Através dela se realiza uma descontextualização do mundo. A grafia fonética, por evocar os sons da língua constitui uma ilusão compartilhada, uma vez que não há um referente concreto associado.

Morrison (1995)[50] defende que, mediante mudanças ocorridas na organização social, que se torna cada vez mais intensivo o uso da escrita, o texto se afasta da representação do discurso oral e se torna mais racional. Para isso recorre a

---

[47] CAGLIARI, L. C., Alfabetização sem bá, be, bi, bo bu, S. P. Ed. Sipione, 1998, p. 14
[48] BOTTÉRO, J., MORRISON, K., e outros, Cultura, pensamento e escrita, S. P., Ed. Ática, 1995.
[49] Op. Cit. BOTTÉRO, MORRISON e outros, p. 130.
[50] Op. Cit. BOTTÉRO, MORRISON e outros, p. 187.

unesp

recursos de organização, tais como pontuação, pragrafação, índice etc. As influências didático-pedagógicas, por exemplo, tornaram o texto mais estruturado pela necessidade de facilitar o ensino.

Gnerre (1994)[51] afirma que, no decorrer da história, o uso da escrita esteve restrito a poucos iniciados, que passavam por uma preparação para poderem decifrar códigos sagrados ou de técnica militar. Esse procedimento assegurou o controle social pela restrição da leitura e escrita às castas educadas, diferenciando-as das massas que não dominavam a escrita[52]. Para o autor, a escrita confere uma redução no sentido da linguagem, uma linearidade ao pensamento.

Ginzburg (1987)[53], quando discute as relações do poder com a escrita, defende que não se trata simplesmente de decifrar o significado das formas gráficas. O controle social se faz através da interpretação da escrita, que deve ser autorizada pelas instituições que têm o monopólio da leitura legítima, detendo e impondo modos de difusão e apropriação. A interpretação dos textos só tem valor de verdade quando submetida aos interesses das instituições encarregadas de dizer sobre o que deve ou não ser lido, e do bom e legítimo modo de apropriação do texto.

Há casos em que é conveniente para os interesses dos que dominam a sociedade que seus membros excluídos do poder leiam e escrevam. Nessas situações, a disseminação da leitura e escrita aperfeiçoa e intensifica os mecanismos de subjetivação

---

[51] GNERRE, M., Linguagem escrita e poder, S. P. Ed. Martim Fontes, 4ª ed., 1994

[52] Exemplo dessa segregação é mostrada na reportagem do Jornal Folha de São Paulo, 1 caderno, p. 2, de 15 de agosto do ano 2000. Nas eleições municipais de 2000, a Justiça Eleitoral, para fazer valer a Contituição Federal, que determina que apenas cidadãos alfabetizados podem concorrer a cargos eletivos, aplicou teste nos candidatos que não demonstravam ter instrução formal. No Estado de São Paulo 1.521 postulantes foram reprovados. Nos quinze municípios cearences em que os testes tinham sido aplicados até a data da publicação, 70 candidatos foram reprovados sendo que 30 deles já haviam sido vereadores.

[53] GINZBURG, C., O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição, trad. Betânia Amoroso , S. P. , Ed. Conpanhia das letras, 1987.

unesp

convenientes à reprodução social. A universalização e a obrigatoriedade do ensino em nossa sociedade apontam para suas necessidades de permanência histórica.

Dependendo das conveniências políticas e econômicas, a classe que domina a sociedade amplia ou restringe o acesso de seus membros à leitura e ecrita, sempre de acordo com os interesses de manter seu domínio.

Letramento

O conceito de letramento, postulado por Tfouni (1997)[54] compreende as conseqüências do processo de exposição dos sujeitos não alfabetizados a uma cultura letrada. Consiste num sistema de representação que sofre determinação das relações de poder que se estabelecem entre sujeitos que dominam a leitura escrita fonética em confronto com letrados que não a dominam.

A categoria letramento é uma tentativa de superar a visão etnocêntrica que incide sobre grupos que estão à margem do processo de alfabetização. Na perspectiva grafocêntrica da escolarização, somente a aquisição da escrita permite às pessoas desenvolverem o raciocínio lógico dedutivo e a capacidade de inferir, típicas do pensamento científico. Nela só o pensamento dos alfabetizados opera com racionalidade e os indivíduos não alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente. Seu pensamento é primitivo, ambíguo e pré-operatório.

Segundo pesquisas desenvolvidas pela referida autora, o que existe nas sociedades industriais modernas são graus de letramento. Culturas e indivíduos totalmente ágrafos ou iletrados, são apenas os que pertencem a sociedades que não têm um sistema de escrita nem sofrem influências dele. Alfabetização e letramento são

[54] TFOUNI, L. V., Letramento e alfabetização, S. P., Ed. Cortêz, 2 ed., 1997, p. 20

unesp

processos interligados, mas de natureza diferente. O letramento é logicamente anterior, mais amplo, independe da alfabetização e a suporta.

Nessa formulação, a questão não é se o sujeito domina ou não a escrita. O que importa no letramento é a exposição do indivíduo à sociedade letrada, consolidando sua capacidade de descentrar o raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano dialógico.

Porém, o indivíduo letrado e não alfabetizado sofreu um processo de subjetivação grafocêntrico que lhe impôs a idealização da cultura escrita, fazendo com que se identifique como intelectualmente incapaz, passando a ver-se com os olhos de quem o segrega.

Alfabetização

A abordagem da questão da alfabetização realizada nesse texto envolve duas linhas de análise. Uma acepção mais ampla, na qual alfabetização é capacidade de o indivíduo realizar a atribuição simbólica para objetos e eventos diversos, podendo tratar-se de representação gráfica ou não.

Esse processo caracteriza-se por ser sempre incompleto, já que a cultura está em constante mudança, e exige que o sujeito se transforme, para identificar-se e permanecer membro socializado. Essa teorização compreende níveis de complexidade crescentes na representação dos objetos. Desde a pronúncia das primeiras palavras até a produção de textos para um interlocutor ausente. Nessa abordagem, os limites entre alfabetizado e não-alfabetizado não são claramente identificáveis. Não existe um grau zero de analfabetismo, nem um nível completo de alfabetização.

unesp

Um segundo modelo compreende alfabetização numa perspectiva mais instrumental, estreitamente ligado à instituição escolar. Nele, alfabetização é um processo de aquisição das habilidades de codificação/decodificação de sinais gráficos, exigidos para leitura e escrita, transcrições mecânicas das unidades sonoras para grafia.

Nesse sentido escolar, a alfabetização se limita a seus aspectos de desempenho psicomotor. Seu valor é medido pela exigência das habilidades necessárias à reprodução da força e do mercado de trabalho. Assim entendida, ela chega a um fim e o limite entre alfabetizado e não-alfabetizado pode ser claramente demarcado.

Contrariando esta concepção pedagógica de alfabetização, Chartier (1996) escreve que "a aprendizagem da leitura se apóia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem à compreensão da ordem dos objetos do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar"[55]. O sistema escolar desencoraja uma "leitura plural", em proveito da decifração e do saber ler em seu nível utilitário elementar.

Psicanálise e alfabetização

Quando pensada a partir da psicanálise, a alfabetização fica submetida aos processos inconscientes, fugindo dos propósitos puramente racionais e utilitários. Para Bettelheim e Zelam (1984), "os aspectos técnicos da aprendizagem da leitura precisam ser claramente separados da iniciação da criança na literatura ... O primeiro grupo aprende a ler mediante o fato de serem moldadas nas habilidades de decodificação e reconhecimento das palavras em textos vazios de significação o segundo aprende a ler

[55] CHARTIER, R., Práticas de leitura, Trad. Cristiane Nascimento, São Paulo, Ed. Estação Liberdade, 1996, p. 240

unesp

textos que as fascinam e dão prazer". O domínio da habilidade de decodificar signos, pode ser comparado à "capacidade de abrir uma porta: se alguém vai abrir a porta, é situação que depende daquilo que existe atrás dela"[56].

Segundo esses autores, a leitura deve estar sempre relacionada com o interesse intrínseco daquilo que é lido. Não pode ser concebida como um exercício de memorização das formas gráficas. O professor que desconhecer o que cativa e fascina a criança não consegue trabalhar com conteúdos significativos e se torna um adestrador.

Em psicanálise, os chamados distúrbios na alfabetização são resultantes de uma firme determinação do aprendiz em não entender um determinado conteúdo. Pois o inconsciente distorce o que conscientemente se tenta aprender. O sujeito comete o erro porque o inconsciente se encontra ocupado com os pensamentos que justificam o erro. Significa que há um pensamento subjacente que causa o engano. Desse modo, o erro é um desejo de ler diferentemente, e não uma incapacidade ou deficiência em entender corretamente. Além disso, "o material da leitura nunca pode ser plenamente dominado"[57].

Para Garcia-Rosa (1998)[58], ler não é reproduzir especularmente um texto, alcançar a pura duplicação inalterada do original. Ler é produzir a partir do texto um discurso, isto é, produzir a partir da letra do texto, um discurso do texto. Ninguém lê o que está escrito, sempre se faz uma produção discursiva a partir dele.

Uma outra interpretação a partir da psicanálise é oferecida por Vieira da Costa (1997)[59], quando escreve que "do ponto de vista processual mais geral a aquisição da escrita repete a aquisição da fala". A autora realiza um contraponto com a abordagem

---

[56] BETTELHEIM, B., e ZELAN, K., Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender, trad. José Luis Caon, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1984, p. 19-20 e 22
[57] Op. Cit. BETTELHEIM, B. e ZELAN, K. p. 54
[58] GARCIA ROSA, L. A. Freud e o inconsciente, R. J., Ed Jorge Zahar, 16 ed, 1998, p.183.
[59] VIEIRA da COSTA, S. B., Interacionismo Dialógico: aquisição da linguagem oral e alfabetização (in) Leitura: teoria e prática, no. 16, 1997, p 32, 33.

unesp

da alfabetização feita pela psicologia da consciência e pela lingüística funcional, dominantes no cenário educacional. Essas teorias propõem a produção do conhecimento como acesso direto do organismo às coisas do mundo. Tais modelos teóricos admitem que através do processo de interação/comunicação com o mundo adulto, a criança se torna autora de categorias, regras e significados que comportam estágios e fases de desenvolvimento.

Nessa abordagem, a linguagem fica reduzida a uma função de transporte de significados fixos e a escrita, a uma mera função referencial. A escrita inicial fica reduzida a uma "heterogeneidade e indeterminação que as tornam enigmáticas ou resistente a interpretação categorial ... sendo-lhe, em geral, atribuído o estatuto do desenho"[60].

Mas, quando compreendida a partir do referencial psicanalítico, fala e escrita inicial não se constituem como unidades de análise isoladas, pois enunciados dos adultos estão nelas imbricados. A escrita original deve ser considerada como constituída em resposta às interpelações do Outro simbólico, no qual a criança está alienada.

Essa perspectiva não reconhece o sujeito como autor dotado de intencionalidade, mas determinado pela linguagem que lhe é originalmente anterior e exterior. Portanto é "na relação estabelecida entre os discursos provindos do Outro que emerge e é significado o sujeito ... As produções escritas bem iniciais das crianças também se oferecem como enigmas, ou seja, têm o poder de instigar a nossa curiosidade e de 'pedir' uma interpretação"[61]. O discurso pelo qual o sujeito responde ao Outro é regido pela metáfora e metonímea, que ao mesmo tempo ampliam e restringem a significância da fala e da escrita.

---

[60] Op. Cit. VIEIRA DA COSTA, 1997, p.30
[61] Op. Cit. VIEIRA DA COSTA, 1997, p. 31

unesp

A interpretação psicanalítica da alfabetização estabelece a pré-condição de que nenhum significado está fixado a um significante, mas sim, o primeiro desliza sob o domínio do último. A metáfora, enquanto ponto de basta das possíveis respostas às interpelações do Outro, impõe um limite ao deslize do significante, produzindo um significado, estruturalmente incompleto, que posteriormente entrará em deriva. A metonímea, por sua vez, está ligada à carência e implica a busca de outros significantes.

A psicanálise abre outra possibilidade de sentido para alfabetização quando apresenta a leitura e escrita iniciais como marcas de uma operação de linguagem, definidas no campo do Outro, onde o sujeito não é agente, mas antes submetido a enigmas, a que deve responder. Essa posição nos leva a pensar o ingresso na leitura e escrita como uma experiência singular, que não pode ser reduzida a fases e estágios universais.

Escritura

Segundo Derrida (1995) a lingüística e a psicanálise são os saberes que, embora constituídos a partir da tradição logocêntrica, têm as melhores chances de abalar seus fundamentos. O autor desenvolve a noção freudiana do bloco mágico[62] como metáfora de psiquismo e inconsciente como escrituras ideogramática ou pictográfica, que necessitam de tradução pelo sistema consciente/pré-consciente. A partir dessas categorias, tanto a palavra como a escritura remetem à ordem do ausente presentificado. Ao contrário da tradição racionalista onde a escritura é decorrência secundária da fala e produz efeitos de

[62] Conhecida como lousa mágica. Consiste numa camada de cera superposta por um papel celulóide. A incisão gráfica faz a folha adereir à cera e conficurar o traço, que se apaga tão logo se levanta o papel, de tal forma que esse fica limpo para novas inscrições, enquanto a inscrição anterior permanece na prancha de cera.

unesp

sentido que visam neutralizar e reduzir o inconsciente a um ponto de presença, dando-lhe um centro fixo.

Derrida defende que "a vida psíquica é como a decifração de uma totalidade inarticulada a qual bastará substituir por uma totalidade inteligível"[63].

Há porém uma diferença irredutível entre os termos "hieróglifo inconsciente" e "metáfora consciente/pré-consciente", pois a escritura não se deixa traduzir ou transportar para outra língua, fazendo com que fato e ficção se misturem.

Metáfora é termo que compreende uma designação sobre um objeto que não pode ser reconhecido; "é a equivocidade primeira e infinita do significante. Subversão psíquica da literalidade inerte, ... produz-se na inquietação e na errância, ... tendo sempre movimento para ir mais longe do que a certeza pacífica".[64]

O autor representa o psiquismo como uma máquina de escritura, capaz de ao mesmo tempo reter o traço gráfico e manter-se aberta para receber novos traçados. É na tentativa sempre frustrada de traduzir a escritura que se produz a realidade do sujeito, seu corpo e sua identidade. "O inconsciente seria a reserva de repetição, que faz com que um acontecimento aconteça em sua singularidade somente se a possibilidade de uma certa repetição prepara sua vinda e sua identificação, memória do por-vir ... [assim] a consciência se torna enigmática, infiltrada ou reduplicada pelo inconsciente"[65].

---

[63] DERRIDA, J., A escritura e a diferença, trad. Maria B. M. Nizza, S. P., Ed. Perspectiva, 1995,p. 31.
[64] Op. Cit. DERRIDA, 1995, p.194,.
[65] Op. Cit. DERRIDA, 1995, p.106.

unesp

A busca de um sujeito para o sentido

O conceito de inconsciente foi elaborado na psicanálise a partir de situações dialógicas, da escuta de discursos proferidos pelos interlocutores de Sigmud Freud. Portanto, sua presença está marcada no campo da linguagem, sendo seu conteúdo formulado em termos de representações simbólicas.

Segundo Garcia Rosa (1984), "o acesso ao simbólico é condição necessária para a constituição do inconsciente e, evidentemente, também do consciente. Inconsciente e consciente se formam pelo efeito de um mesmo ato e não o segundo como um epifenômeno do primeiro. A aquisição da linguagem é que permite acesso ao simbólico e a conseqüente clivagem da subjetividade. No entanto, a linguagem é instrumento do consciente e não do inconsciente. Esse é constituído de representações imagéticas, ficando a linguagem restrita ao campo do pré-consciente/consciente"[66].

No texto "O inconsciente", Freud[67] afirma que ele é psíquico[68] e constituído de representações de coisas. Todos os fenômenos psíquicos são dependentes do inconsciente. No discurso cotidiano estão presentes sentidos que sempre lhe fazem referência, mesmo que indireta. Outra interpretação é a tentativa de estabelecer diferenças entre as representações conscientes e inconscientes. O processo primário é uma forma de representação regida pelo princípio do prazer, no qual estão inscritas as noções de condensação e deslocamento das representações inconscientes.

A condensação está ligada à própria possibilidade de se re-apresentar, ou seja, de tornar presente o ausente, através de um novo termo. Nela, uma única representação pode fazer referências a diversas outras, inclusive contrárias. Já no

---

[66] Op. Cit. GARCIA-ROSA, 1998 p.176.
[67] FREUD, XIV, p.191-253
[68] Resultado de formações culturais/discursivas em oposição a biológicos/naturais

unesp

deslocamento, o investimento é transmitido de uma representação para outra, indicando o deslizamento do sentido.

No sistema pré-consciente/consciente ocorre o processo secundário, regido pelo princípio da realidade. Esse princípio corresponde à identidade entre representação e referente, trata-se do pensamento cotidiano, do senso comum. Garcia Rosa (1990), escreve que, no senso comum, a verdade "surge como um duplo registro: no registro da *coisa*, na medida em que essa se apresenta como verdadeira, como não ilusória, e no registro da *linguagem*, enquanto enunciação adequada da coisa. Trata-se aqui da verdade empírica do homem comum em seu cotidiano. Essa verdade não é buscada, ela se oferece docilmente ao nosso olhar e à nossa escuta sem nos violentar. A evidência é, nesse caso, certeza objetivada"[69].

O objetivo de Freud, no texto "O inconsciente", era continuar a construção de uma teoria sobre o psiquismo, na qual o princípio do prazer representaria elementos de primeira ordem e a própria origem psíquica do ser humano e paralelamente, numa "outra cena", o princípio de realidade representaria, secundariamente, a repressão proveniente da lei social, existindo entre ambos uma diferença irredutível.

Como já estava intuído por Freud desde "O projeto de psicologia para Neurólogos"[70], o inconsciente seria algo da ordem de uma inscrição das relações primárias. A alternância presença/ausência do outro social inscreve no recém-nascido a capacidade simbólica. Numa das vezes em que o outro se ausentou, ficou inscrito na subjetividade sua representação. Tornou-se o grande Outro que incita a capacidade de representar. Para que o salto qualitativo da possibilidade simbólica fosse dado, foi necessário que um outro inscrevesse o recém-nascido na cadeia de parentesco. Essa

---

[69] GARCIA-ROSA, L. A., Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise, R. J. Ed Jorge Zahar, 1990, p.10. Grifos do autor.
[70] FREUD, vol. I, p. 381-511

unesp

inscrição o habilitou a participar da história de seu grupo social, para aí se identificar e se diferenciar, construir seu estilo singular.

No "Projeto", Freud afirma que o "complexo do próximo se separa em dois componentes, um dos quais impõe-se por uma união constante, mantém-se reunido com uma coisa do mundo, enquanto que o outro é compreendido por um trabalho mnêmico, ou seja, pode ser reconduzido a uma informação do próprio corpo... O que chamamos coisa do mundo são restos que se subtraem da apreciação judicativa"[71].

Relendo o texto freudiano, Lacan propõe uma topologia para o falante, três registros que regem a ex-periência[72] do sujeito: "as coisas do mundo que escapam da apreciação judicativa", compõem aquilo que não se deixa apreender pela linguagem, que não pode ser recoberto pelo simbólico e será em sua tópica o registro do real; o "trabalho mnêmico e as informações do próprio corpo", será a base para o conceito de simbólico, a ordem da linguagem propriamente dita, aquilo que torna possível a palavra; e o imaginário o registro que tenta anular a impossibilidade do simbólico recobrir o real.

O complexo do próximo interessa enquanto tentativa e impossibilidade de absorver o fora radical, que em termos psicanalíticos não pode ser pensado como o objeto diante do sujeito, como fazem as teorias da consciencia. Os três registros da tópica lacaniana serão desenvolvidos em uma parte específica desse trabalho.

Em "Uma nota sobre o Inconsciente na Psicanálise"[73], Freud faz várias referências ao conceito de inconsciente na terminologia psicanalítica. A primeira caracterização apresenta o inconsciente a partir de um trabalho descritivo, um adjetivo usado para exprimir o conjunto de conteúdos que não estão presentes no campo atual da

---

[71] Juízo de atribuição de existência.
[72] Lacan escreve ex-periência separado com hífem, para, num jogo de palavras, explicar que ela não pode ser dada de antemão, *a priori*; mas só depois, *a posteriori*.
[73] FREUD, S., vol. XII, p 327-339.

unesp

consciência. Esses conteúdos compõem uma cena paralela e desconhecida que, em última análise determina a consciência e os pensamentos cotidianos.

A segunda caracterização de inconsciente tem um sentido tópico, um lugar no aparelho psíquico constituído por conteúdos recalcados, aos quais foi recusado acesso ao sistema pré-consciente/consciente pela ação do recalcamento.

A terceira caracterização apresenta o inconsciente num sentido dinâmico, onde as representações estão latentes. Essa latência demonstra que os pensamentos inconscientes são ativos e só se tornam conscientes quando são superadas as resistências do sistema pré-consciente/consciente. Isso ocorre mediante formação de compromisso entre as diferentes instâncias psíquicas, que permitem ao conteúdo recalcado retornar ao sistema consciente/pré-consciente, de forma desfigurada e não ameaçadora.

Uma metapsicologia, segundo o texto, deve pautar-se pelo estudo do psiquismo em três dimensões: uma tópica, que investigaria as localizações psíquicas; uma econômica, na qual se agrupam e se confrontam os investimentos das forças psíquicas; outra dinâmica, representando o conflito/compromisso das representações e sistemas.

Os textos "O inconsciente" e "Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise", definem cinco pontos do que Freud entendia por sistema inconsciente: primeiro, que seus conteúdos são representantes das pulsões; segundo, que esses conteúdos são regidos pelo processo primário, através dos mecanismos de deslocamento e condensação; terceiro, que são conteúdos fortemente investidos pela energia pulsional, e procuram voltar à consciência e à ação; quarto, que esses conteúdos só têm acesso ao sistema pré-consciente/consciente a partir de formações de compromisso, depois de terem sido submetidos às deformações da censura; e, por último, que esses conteúdos são desejos infantis que ficaram fixados no inconsciente e são atualizados como sintomas.

unesp

A partir dessas formulações, Lacan indaga pelo sujeito dos pensamentos inconscientes, abandona a idéia de representações e propõe uma releitura de Freud, colocando no lugar do termo inconsciente a estrutura da linguagem.

O sujeito na psicanálise

Raramente Freud usa o termo sujeito em suas formulações teóricas, sempre se lê "pessoa", "indivíduo", "criança", "adulto", etc. Um dos poucos textos em que pode ser lido é "A pulsão e suas vicissitudes"[74], onde aparece como "voz refletida média", como um representante das representações inconscientes.

Nesse texto, o sujeito é definido como efeito da pulsão, que o põe em "afânise"[75]. Na afânise, a pressão do desejo desloca a representação que o sujeito faz de si e do mundo, surgindo a possibilidade de outros sentidos. O sujeito é o que representa a representação inconsciente. Essa última, por sua natureza pulsante, não permite que o sujeito se totalize, colocando-o em deriva. Isso faz o sujeito existir a partir de algo que lhe é anterior e externo; não é senhor de seus próprios atos, que são determinados além da vontade consciente.

Percebemos assim que o sujeito da psicanálise é diferente do sujeito do conhecimento, da concepção cartesiana majoritária. O sujeito da psicanálise não existe na coincidência com o pensamento, tampouco é o agente que realiza a ação. Em psicanálise o sujeito não pensa, é submetido e pensado pela pulsão. Como escreve Lacan (1966), "esse desvio, rejeitando o sujeito da psicologia, leva a uma definição do sujeito barrado (escreve-se $) na qualidade de efeito de linguagem e produção significante"[76].

---

[74] FREUD. S., Vol. XIV, p. 148
[75] Op. Cit. FREUD. S., Vol XIV, p. 150
[76] LACAN, J., Escritos, Ed. Jorge Zahar, 1998 p. 939

unesp

Cottet (1989), estudando a concepção de sujeito em Lacan, afirma que as interfaces com outros saberes, tais como antropologia e lingüística, oferecem fundamento e densidade aos conceitos psicanalíticos, no sentido de "definir um novo sujeito, não mais substância ou síntese, mas efeito de uma combinatória significante, um sujeito do fantasma, relativo ao objeto de desejo"[77].

O sujeito não é autor de sentido, mas sim o que aparece nos intervalos entre os encadeamentos significantes. É a partir da combinação horizontal de elementos diferentes que a cadeia significante produz secundariamente efeitos de significância, entre eles, o sujeito: "somos resultado do emprego da linguagem, não que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados, a linguagem nos emprega."[78].

Como já desenvolvemos anteriormente nesse trabalho, para a psicanálise, tudo que diz respeito ao conhecimento e à significação vincula-se ao domínio do inconsciente. O sujeito é expressão secundária, sintoma, condensação, resultado de um provisório ponto de basta.

Vallejo e Magalhães (1991), escrevem que, dessa articulação simbólica que funda o sujeito, "uma pluralidade de elementos são unificados e organizam um mundo de experiências, vale dizer, em lugar de haver um mundo de dados que logo se formulam, pelo contrário, é em função de certa codificação lingüística, de certos mitos que, através da linguagem, se estrutura a experiência"[79].

A conjunção inconsciente/linguagem é uma tentativa de refletir psicanaliticamente sobre essa última. Mas, diferentemente da lingüística, o significante em psicanálise passa a ser produtor de sentido, não mais expressão de um significado anterior. A produção sígnica passa a ser efeito do significante, não mais do significado.

---

[77] COTTET, S., Penso onde não sou. (in) MILLER, J. A. (org), Lacan, R. J. Ed. Jorge Zahar, 1989, p.13
[78] LACAN, J, O seminário, livro 17, O avesso da psicanálise, Ed. Jorge Zahar, 1980., p. 62
[79] VALLEJO A., e MAGALHÃES , L. C., Lacan: operadores de leitura, S. P. Ed. Perspectiva, 1991, p. 135.

unesp

A atribuição de sentido como efeito da intervenção da cadeia significante, assujeita o sujeito, que passa a ser resultado dela. O sujeito do inconsciente é excluído da operação significante, que se coloca num Outro lugar.

O significante, por sua vez, é signo de uma ausência, representa a falta do real. Ele reporta-se ao real, que por sua vez não se deixa apreender pelo simbólico e, paradoxalmente, incita a significância. O sujeito do desejo inconsciente, diferentemente do sujeito epistêmico, é impelido a constituir-se em torno dessa falta de sentido que é o real. Falta que reporta à alternância, ausência/presença, nas interações primárias com o outro social.

O sujeito da metapsicologia será efeito da conjunção/dispersão de representações que preexistem e lhe são externas. Como já afirmamos, ele é voz refletida média, representante da representação pulsional, inscrita e recalcada nas relações primárias do "complexo do próximo", a partir de onde provém o sujeito do desejo inconsciente.

A inscrição subjetiva do "complexo do próximo" define a conjunção da cadeia discursiva como desdobramento da experiência primordial de ausência e desamparo, induzindo o sujeito a representar o outro social em sua falta. O desamparo é fundante dos três registros do sujeito falante, indica a tentativa e ao mesmo tempo a impossibilidade de a representação totalizar o real. Isso quer dizer que o desejo, enquanto simbólico, é deslizamento de um significante para outro significante, sendo impossível estabilizar a representação de si mesmo e de mundo. Procuramos demonstrar com essa formulação o distanciamento entre o sujeito do conhecimento que se totaliza na consciência e o sujeito clivado da psicanálise.

A clivagem implica que o sujeito se equivoca no ato falho, no sonho, no erro cognitivo, mas principalmente, na própria estrutura do desejo. É por isso que em

unesp

psicanálise não é o sujeito que tem um inconsciente, mas sim o inconsciente é que o tem, ele é efeito, não causa de significância.

O deslizamento do desejo de significante em significante implica o assujeitamento ao grande Outro. O sujeito é sujeitado e atrelado a um Outro e viabiliza-se como metáfora e metonímea.

A criança na psicanálise

Freud defende que, em nossa sociedade, a modalidade predominante de relação com a criança é a procura dos educadores em satisfazer o próprio narcisismo, sejam pais ou professores. A criança ocupa o lugar de "ideal de eu" [80] dos adultos, fica investida de realizar os ideais que eles próprios tiveram que renunciar.

Mannoni (1987)[81] defende que "a criança não é uma entidade em si mesma, mas faz parte de um discurso coletivo". A psicanálise se diferencia do senso-comum e dos especialistas em infância quando confere à fala da criança o mesmo estatuto da do adulto. Ambos atualizam, em suas palavras, traços da infância mítica, decorrências do recalque que incide sobre as primeiras vivências do sujeito e que nunca são superados. A amnésia resultante desse recalque priva o sujeito de sua pré-história, mas continua a determinar sua cena consciente, seja adulto ou criança.

Zornig (1999) propõe que "se quebre o continuismo desenvolvimentista entre a criança e o adulto e que se faça uma revisão, como já foi feita há algum tempo pela etnologia: o pensar selvagem não é um pensar primitivo, ou seja, as leis que regem

[80] FREUD, S., 1980, Vol. XIV, 223-243.
[81] MANNONI, M., A Criança sua Doença e Outros, R. J., Ed. Zahar, 1987.

unesp

funcionamento secundário nunca deixam de coexistir e se opor" [82] com as do processo primário.

A psicanálise, para manter o encadeamento lógico de seus conceitos, esforça-se para não construir um saber antecipado sobre a criança, como fazem a psicologia e a pedagogia. Mesmo sabendo ser, de certa forma, impossível não fazê-lo, já que da interpretação do adulto depende a sobrevivência inicial e sua inclusão na ordem do parentesco. A criança se identifica com os discursos proferidos a seu respeito, podendo assim advir como sujeito falante.

A teoria psicanalítica tenta retirar a criança da condição de objeto do discurso adulto. Para isso, lhe confere o direito de falar por si, manifestar sua singularidade. Seu discurso deve ser considerado, assim como o do adulto, uma resposta e uma mensagem dirigida ao Outro. Nesse processo, a criança responde ao enigma do desejo do Outro, se identificando como o objeto que imaginariamente pode completá-lo. As palavras da criança, enquanto sujeito subjetivamente cindido, têm a marca do Outro em sua constituição.

A visão teórica da psicanálise é menos cronológica e desenvolvimentista. Nela há uma anterioridade lógica entre ser objeto do desejo do Outro, dependente de adultos na posição de educadores que lhe transmitem um lugar na cadeia geracional, e sujeito do próprio desejo, que implica uma recusa parcial dessa posição. Não uma imaturidade, como supõe a psicologia da consciência.

[82] ZORNIG, S. A. J., Considerações sobre a clínica psicanalítica com crianças, (in) Revista de psicanálise, ed. Escuta, 126, 1999, p. 8-9.

unesp

Sujeito e alteridade

O sujeito do inconsciente não existe como um ente individual, ele se constrói na relação com a alteridade subjetiva do grande Outro. O sujeito subjetivamente cindido é efeito do discurso social, sendo impossível, como veremos na seqüência, concebê-lo fora da situação dialógica.

A psicanálise considera como elementos de uma mesma ordem conceitual o imaginário e a realidade do sujeito, pois são efeitos do mesmo processo secundário. Estão localizadas no sistema pré-consciente/consciente e são resultantes do recalque e da formação de compromisso entre as instâncias psíquicas.

A realidade imaginária é uma tentativa de responder aos enigmas proveniente do Outro. Algo imposto por uma ordem desconhecida, por um resto não representável que impõe ao sujeito uma tradução. A realidade do sujeito é resultante da tentativa de suturar sua divisão subjetiva, de totalizar a imagem que faz de si e das coisas.

O simbólico é o registro próprio da linguagem, que rege e define a existência do humano. A realidade do sujeito, composta no registro do imaginário, possui uma função ilusória, pois apresenta o sujeito como totalidade e autor da própria ação.

Pelo efeito do simbólico e do imaginário, a condição humana é particularizada numa história concreta a partir da realidade do sujeito. Lacan (1985) se refere a isso nos seguintes termos: "Tudo está ligado à ordem simbólica, desde que há homens no mundo e que eles falam. É isso que se transmite e tende a constituir-se, é uma imensa mensagem onde todo o real é pouco a pouco retransplantado, recriado, refeito. A

unesp

simbolização do real tende a ser equivalente ao universal e os sujeitos não são ali mais que relevos, suportes"[83]. A linguagem é universal, mas o sujeito falante é singular.

A entrada do sujeito no simbólico é efeito da inscrição sofrida quando de seu ingresso na ordem da linguagem, estabelecendo a barra do recalque que separa a palavra da coisa.

Da impossibilidade de fazer coincidir real e simbólico resulta a ordem imaginária, causada pelo recalque originário, que tenta apagar a divisão subjetiva, postulando o alcance do saber sem lacunas, caracterizando o narcisismo do sujeito, sua alienação nas imagens que faz de si-próprio e do mundo. O saber imaginário é efeito da tentativa de fazer coincidir os registros simbólico e real.

Esse algo que escapa da atribuição significante, Garcia Rosa (1984), categoriza como o inefável, aquilo que pode ser indicado como "formações lacunares, onde o real resiste à simbolização, lugar do Outro (com O maiúsculo) onde ... se situa a cadeia do significante de onde o sujeito aparece. Esse Outro é a ordem do inconsciente, ordem simbólica, que se distingue do outro (com "o" minúsculo) que é o semelhante, o outro sujeito. É a partir do Outro como lugar simbólico na subjetividade, que podemos entender a noção de alteridade subjetiva e a diferença entre o isso e o eu"[84].

O causa da divisão do sujeito é referido a um Outro, de onde provém o significante do desejo, incitado pela impossibilidade em apreender significado que vive um deslizamento permanente. O grande Outro compõe uma alteridade subjetiva responsável pelo ordenamento do simbólico, constituído pela linguagem e referida ao inconsciente. Essa noção implica a hipótese de que a relação com o semelhante, o pequeno outro, é sempre mediada pelo grande Outro de onde o provém o sujeito e sua realidade.

---

[83] LACAN, J., O seminário, Livro 2, O eu na teoria de Freud e na psicanálise, Ed Jorge Zahar, 1985.
[84] Op. Cit. GARCIA-ROSA, 1998, p. 210

unesp

Quando perguntamos pelo conceito de sujeito falante, respondemos que ele se expressa na condensação e na dispersão significante. Esses processo são comandados por uma Outra ordem, enigmática, referida a um sentido faltoso e fugidio. Paralelamente, as encenações imaginárias procuram presentificar o objeto através da negação da metáfora em sua condição de referência a um termo ausente, e estancar a deriva de sentido negando a metonímea.

A realidade imaginária do sujeito tem uma estrutura primariamente subjetiva e só posteriormente incide sobre objetos específicos. É por isso que dizemos em psicanálise que o desejo não incide sobre um objeto em particular, mas é antes desejo de ser desejado pelo Outro. O desejo aponta sempre para um além do objeto acessado, o sujeito vive com ele uma dependência de significância, sob pena de paralizar-se se mantiver um recalque demasiado intenso para com ele.

Há porém um limite intransponível para o significante na apreensão do desejo. Esse limite indica a falta, o corte primordial operado pela linguagem, que separou o objeto de sua representação, cisão que referenda o não sentido, chamado por Lacan (1982)[85] de "objeto a", o objeto falta e causa de desejo. O conceito de "objeto a", como falta e causa de desejo indica que ele faz interface com os três registos que compõem a tópica do sujeito falante; os registros do Real, Simbólico, Imaginário (RSI).

Sujeitado pela linguagem

Até aqui propusemos um encadeamento teórico que privilegia o significante como unidade básica do discurso, que preside a construção do sujeito e de sua realidade. O significante proveniente do Outro interpela o sujeito, que responde com

[85] LACAN, J. O seminário, Livro 20, Mais ainda, R. J. Ed. Jorge Zahar, 1982., p.168

unesp

um projeto de realidade imaginária. Na mesma linha do texto freudiano que formula uma definição de aparelho psíquico como decorrência da leitura do traço da escritura do inconsciente, composta por "hieróglifos" impressos na subjetividade pelas relações primárias do complexo do próximo.

Defendemos que a realidade do sujeito é antecipada no significante, implicando-o radicalmente na estrutura da linguagem, uma vez que essa lhe oferece suporte para constituir-se. Diferente da perspectiva da teoria da linguagem que privilegia o signo, o que pretendemos nesse trabalho, como já escrevemos, é uma teoria do sujeito.

Na lingüística, o signo está dividido em duas partes, o significado-conceito e o significante-imagem acústica, representados dentro de uma elipse com flechas laterais nos dois sentidos. Essa representação gráfica encerra os termos e os põem em relação de simultaneidade e contemporaneidade.

Saussure (1972)[86] propõe dois princípios para o funcionamento do signo, a arbitrariedade e a linearidade. A arbitrariedade faz supor que ele não mantém laço natural com a realidade. A linearidade é função da relação de diferença do signo com outros signos da língua.

Na concepção freudiana de representação, seus elementos constituintes são a associação da coisa com a palavra; assim como na lingüística, onde o signo supõe uma co-presença do referente.

Nenhuma das duas teorias permite uma antecipação ou pré-existência que transcenda a ligação estrita entre a representação de coisa ou imagem acústica com a representação de palavra ou conceito.

Já o signo para Lacan[87] elimina o paralelismo e separa os termos entre dois lados de uma barra. Realiza também a inversão dos termos, propondo a leitura do

[86] SAUSSURE, F., Curso de lingüítica geral, S. P. ed. Cultrix, 1972.
[87] Op. Cit. LACAN, 1998

unesp

Significante (S), sobre o significado (s). O desaparecimento da elipse vai no sentido de superar a relação biunívoca entre palavra e coisa. A relevância incide na barra (-), que separa o Significante do significado e simboliza a divisão resultante da entrada do sujeito na linguagem e a conseqüente impossibilidade de acesso ao real.

A proposta lacaniana é de antecipação do significante em relação ao significado. Não há apreensão de um termo pelo outro, mas um deslizamento permanente do significado abaixo da barra do recalque. O efeito de sentido é possível pôr um ponto de basta no deslizamento, que não cristaliza, apenas viabiliza o sentido provisório, que consiste na realidade do sujeito.

A significância psicanalítica, decorrência e ao mesmo temo diferença com o conceito de significação lingüística, é efeito de deslocamento do eixo horizontal, na articulação de um Significante com outro Significante. Nos intervalos da cadeia discursiva, num eixo vertical, emerge a metáfora. A lógica da cadeia significante exclui o sujeito como autor do sentido, a significância fica sempre em Outro lugar.

Uma outra teoria com que Lacan faz interface são os estudos sobre afasia de Jakobson[88]. Nessa patologia, dividida em dois tipos polares, o sujeito é incapaz de falar, mas mantém a lógica do pensamento. Num polo está o distúrbio da similaridade metafórica e no outro a contiguidade metonímica, aos quais o autor assimilou a condensação e o deslocamento freudiano.

Nesse encontro de categorias advindas de áreas distintas do conhecimento, a metonímea é a confirmação de que o significante é parcial e nunca consegue dizer o real. O significante, quando investido pelo desejo, esforça por cobrir a falta constituinte do sujeito mas essa impossibilidade remete a outro significante parcial associado. No lugar da falta de sentido, faz-se uma metáfora. Nessa perspectiva, o

[88] JAKOBSON, R., Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia, (in) Lingüística e comunicação, São Paulo, ed. Cultrix, 1969.

unesp

sujeito e seu senso de realidade quotidiana são metáforas que se instauram para tentar conter a deriva significante e produzir um sentido provisório.

Afirmamos anteriormente que o processo primário é regido pelo princípio do prazer e apresenta dois mecanismos básicos: a condensação, que une elementos distintos numa unidade, e o deslocamento, que fornece a noção de mudança psíquica. Nesse processo, as representações investidas pela pulsão tomam primazia, enquanto outras são desinvestidas e tornadas secundárias e, assim sucessivamente.

A metáfora é o que se coloca no momento em que se faz o sentido, ponto em que cessa a deriva significante e ocorre a adesão a um modelo provisório. Desse movimento de fechamento e conjunção de sentido emerge o sujeito e sua realidade. Porém, pela lógica de nossa argumentação, antes das palavras se reportarem a objetos, elas se referem a um Outro.

A substituição metafórica ocorre quando o sentido parece parar, lugar das relações paradigmáticas que conjugam unidades substituíveis entre si e possibilitam aos falantes partilharem sentido. A metonímea pressupõe relações sintagmáticas, de substituição dos significantes dentro da cadeia, propiciando a emergência de outros sentidos.

Mas principalmente, metonímea e metáfora não são entidades exclusivas e independentes. Vejamos como Door (1989), se refere a elas: "A metonímea, em desejo, solve a metáfora, enquanto essa coagula, ou quase, no movimento da segunda, num sintoma fixado que, de novo se dissolve, por exigência da primeira, e assim por diante, repetidamente. A metonímea não é mais que um salto, e a metáfora não é mais que um recorte, isto é, pedaço recortado; ambas operam por um corte" [89].

[89] DOOR, J., Introdução à leitura de Lacan, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1989, p. 49.

unesp

Paralelamente, a significância está atrelada a uma indeterminação, pois sempre há um sentido que não se deixa saber. Esse algo não determinado indica a falta constituinte que se instala quando o sujeito deixa de ser pautado exclusivamente no discurso do Outro, e torna-se sujeito que suspeita e sabota o poder do discurso do Outro.

Nesse processo, o sujeito se desprende parciamente das malhas do significante do Outro, às quais foi necessário aderir para se constituir como falante e obter uma identidade e um nome próprio. Mas permanece estruturalmente limitado em face do dizer autônomo e sem lacunas, uma vez que suas palavras são a leitura de um texto escrito em Outro lugar. Instaura-se assim a errância do sujeito desejante.

Nesse processo há algo de irremediavelmente perdido desde o ponto de partida: a coisa real. Essa é a perda fundamental que se tenta desfazer através da metáfora/metonímea. Mas não há uma verdade final que feche o sistema e encerre o discurso, o real é um impossível resto não simbolizável, escapa e incita à simbolização.

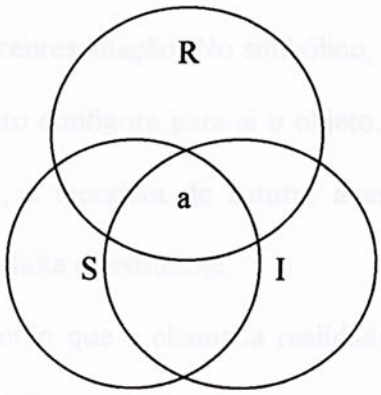
A noção de metáfora e metonínea que desenvolvemos impede que o objeto seja tomado como uma coisa em si mesma, elas farão a mediação do falante com o impossível de ser dito. Esse limite, que impossibilita o acesso ao real, separa o sujeito da relação dual, objetivante e sem mediação, com o outro semelhante. Impele o sujeito a sustentar seu discurso em torno de uma ausência. Mostra-o como aquele que investe seu desejo nos objetos do mundo, produzindo sua realidade.

Os registros do sujeito

O nó borromeano, que aparece na figura da seqüência, permite observar o entrelaçamento dos registros do real, simbólico e imaginário, categorias que estamos

unesp

tratando desde as primeiras formulações por comporem a tópica que rege a experiência do sujeito. Observamos também o "objeto a", falta e causa do desejo, em sua pertinência ao nó.



O nó demonstra a interdependência entre os três elos, com a propriedade de se desprenderem totalmente no caso de um dos laços se desamarrar, indicando que os três registros não podem ser pensados separadamente.

Desenvolvemos, no decorrer dessa proposta teórica a idéia de que a instauração do registro simbólico é condição para emergência do sujeito do inconsciente. Sua entrada na linguagem define a instauração do senso de realidade.

A estrutura mínima da realidade do sujeito se escreve da seguinte forma: ($ ◊ a) e deve ser lida como: sujeito barrado ($); punção (◊); do objeto falta e causa do desejo (a).

A realidade do sujeito, enquanto desdobramento da linguagem, possui duas dimensões. A primeira é simbólica, produz significantes que portam uma ausência de sentido, pois em sua origem está inscrito o real. A segunda produz significados imaginários que se prestam a tamponar essa falta.

O matema da realidade do sujeito, enquanto condicionante da vivência quotidiana, representa a constituição de um imaginário ilusório, e também a

unesp

representação da falta de simbolização do real. Essas referências aos registros do simbólico, do imaginário e do real, ilustram de que maneira se articula o discurso do sujeito do inconsciente quando tenta atribuir sentido ao mundo que o rodeia.

No registro do real, o "objeto a" aparece como não-sentido, impossível de simbolizar, ausência de representação. No simbólico, o "objeto a" condensa e dispersa o sentido. Quando o sujeito configura para si o objeto, constitui-se a dimensão imaginária do "objeto a", ou seja, a tentativa de suturar a esquize entre simbólico e real, não deixando apontar para a falta constituinte.

Temos então que a chamada realidade quotidiana do sujeito é efeito de três determinantes: primeiro, a cisão operada no sujeito pela linguagem ($); segundo, a drenagem sofrida pelo sentido (◊); terceiro, o significante falta e causa do desejo que nunca se deixa dizer na totalidade (a). Em decorrência disso a realidade do sujeito está sempre à deriva e significa um esforço para suturar sua divisão.

Dependendo da interconexão entre os três registros do falante, temos a possibilidade de três gozos. A noção de gozo reporta ao conceito de pulsão de morte, desenvolvido por Freud[90] em "Além do princípio do prazer". Desejar é sempre um esforço que se impõe ao psiquismo. Como decorrência lógica, nele haverá sempre uma tendência de retorno a um estado inanimado, onde não se precisava desejar. O gozo é a condição que realiza o desejo de não desejar.

Na junção do imaginário com o real temos o gozo do Outro, gozo impossível ao sujeito falante, já que o real não se deixa apreender, o Outro está em falta. Se não estivesse, deixaria de impor interpretação ao sujeito. O Outro se edifica no lugar do objeto ausente e tem poder de incitar significância.

[90] FREUS. S, 1980, Vol. XVIII, p. 17-91

unesp

Entre imaginário e simbólico estabelece-se o gozo de sentido quando o sujeito pensa ter se apropriado do saber, recalcando sua dimensão lacunar e faltosa. O gozo de sentido é fugidio e se mantém precariamente com enorme esforço.

Finalmente, na junção entre o real e o simbólico temos o gozo possível ao sujeito faltante/falante, no qual o significante produz efeitos de sentido através da metáfora, que por sua vez entram em deriva sob determinação da metonímea.

O laço social na psicanálise

Não pretendemos aqui um estudo aprofundado da questão do discurso em psicanálise, mas apenas indicar alguns conceitos que vão nortear nossa discussão futura. Para a psicanálise, discurso é uma categoria que também se desdobra de seus próprios postulados teórico-metodológicos, alguns deles desenvolvidos no decorrer desse trabalho. Trata-se de uma estrutura vazia, em que palavras e sujeitos ainda não se alojaram. Só posteriormente, e na sua dependência, eles passam a existir. A cadeia discursiva é o lugar onde o sujeito se afirma e se equivoca, condição e efeito do laço social comandado pela linguagem.

Numa tipologia organizada por Lacan (1992)[91], os quatro discursos correspondem a diferentes modos de apreensão dos efeitos do significante. Esses tipos não devem ser entendidos no seu sentido estrito, ou seja, o discurso da histérica não é proferido pelo neurótico histérico; o discurso universitário não é enunciado necessariamente numa universidade; o discurso do mestre por um professor; o do analista por um psicanalista.

[91] Op. Cit. LACAN, J., 1992.

unesp

Enquanto estrutura, cada discurso implica uma forma de submissão do sujeito diante de algo que está para além dele próprio. O laço social define o lugar do senhor e do servo na relação. Cada discurso específico facilita ou dificulta diferentes modos de subjetivação. A seguir, apresentaremos as características básicas de cada discurso a partir das leituras de Fink (1998)[92] e Riolf (1999)[93].

A estrutura básica sobre a qual se assentam os discursos são lugares fixos, dispostos dois a dois, separados por um traço de fração (-), que indica o recalque. Isso implica que os termos verticais se determinam, mas essa determinação é desconhecida, uma vez que sua emergência produziria conflito e mal estar.

Na parte superior do traço, os termos são mediados por uma flecha (→), que indica relação, agenciamento.

Entre os termos inferiores ocorre uma obstrução (//), não há mediação entre eles, implicando que o sujeito é incapaz de produzir a verdade sobre si e o objeto.

Acima à esquerda, temos o agente, posição dominante a partir de onde se ordena o discurso.

Acima à direita, aparece o outro, lugar para onde o discurso se dirige para fazer sentido, produzindo laço social e subjetividade.

Abaixo à esquerda, temos o produto, aquilo que o agente se apropria no laço e está barrado para o outro.

Abaixo à direita, vemos a verdade, que é barrada para o agente que profere o discurso.

Sua designação escrita é a seguinte:

---

[92] FINK, B., O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo, trad. Maria de L S. Câmara, R. J. , Ed. Jorge Zahar, 1998.
[93] RIOLF, C. R., O discurso que sustenta a prática pedagógica: Formação de professor de língua materna, Tese de Doutorado, UNICAMP, 1999.

unesp

agente → outro

verdade // produto

Como elementos estruturais de segunda ordem, temos a seguinte escrita:

O poder (S1), significante mestre, concebido no campo do grande Outro, advém do registro simbólico; é o significante vazio que tem o poder de significância

O saber (S2) é a cadeia significante articulada; tenta responder às interpelações exigidas pelo mestre. Por retroação, atribuirá um traço específico a S1, uma vez que o mestre é o poder da significância, não importando o conteúdo.

O sujeito cindido pela ação do recalque (\$) que separa as instâncias consciente/pré-consciente e inconsciente, pelo efeito da linguagem. Ao falar de algo o sujeito também silencia, seu dito está envolvido pelo não-dito.

O "objeto a" (a) que resiste e pulsiona a operação significante, induz a tentar dizer aquilo que estruturalmente não pode ser dito.

A circulação dos discursos se realiza no sentido anti-horário, a partir de um quarto de rotação dos elementos de segunda ordem, mantendo-se os lugares primários. O discurso do mestre será o primeiro deles por uma antecedência histórica, seguido pelo discurso da universidade. Historicamente, o discurso da histérica só teve como ser entendido no final do século XIX, a partir do discurso do analista. Ambos anunciam que a circulação discursiva não cessa, colocando-se como contraponto ao discurso da universidade e do mestre.

unesp

Discurso do mestre

Essa modalidade discursiva incorpora o momento mítico da alienação do sujeito na linguagem. Sua escrita é a seguinte:

$$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

No discurso do mestre, a posição predominante do lado superior esquerdo é ocupada por S1, que ignora sua verdade de sujeito cindido (S1/$). Dirige-se ao outro, lugar ocupado pelo saber (S2). O mestre deve ser obedecido porque ao outro não resta alternativa, exceto a obediência, sob pena de não se constituir como sujeito falante. Se não houver submissão, o outro não advém, primeiro como objeto e posteriormente como sujeito de desejo.

O outro, ao tentar responder às interpelações impostas pelo mestre, aprende algo e encarna a posição do saber, O amo não se preocupa e não tem interesse no saber, seu único desejo é manter ou aumentar seu poder de interpelar o outro.

O "objeto a" no canto inferior esquerdo, sob a barra do recalque, representa que o saber produzido a mando do mestre desconhece a falta de simbolização constituinte de qualquer saber, fazendo com que o mestre goze dessa condição de suposta completude (S2/a).

A divisão do sujeito ($), abaixo do agente, implica que o mestre não pode mostrar nenhuma falta. Por isso preocupa-se em encobrir a divisão estrutural a que está submetido. O mestre está barrado no reconhecimento de sua cisão constituinte.

unesp

Discurso da universidade

O discurso universitário é escrito da seguinte forma:

$$\frac{S2 \rightarrow a}{\overline{S1} \;//\; \overline{\$}}$$

O saber ocupa a posição dominante, propondo que tudo tem sua explicação. Trata-se de uma forma de legitimar e racionalizar da verdade/vontade do mestre (S2/S1). A mediação da barra permite manter a ignorância sobre a origem do saber, que é o poder do mestre.

O saber dirige-se para o outro, ocupado pelo objeto falta e causa do desejo, racionalizando e impondo um saber descritivo e classificatório.

O produto recalcado, ocupado pelo sujeito do inconsciente ($), abaixo da barra direita, revela a pretensão desse discurso em produzir um saber total e sem lacunas. O saber envolvido no discurso universitário é meramente enciclopédico e supõe esgotar o campo de investigação.

Discurso da histérica

Esse discurso se escreve da seguinte forma:

$$\frac{\$ \rightarrow S1}{\overline{a} \quad \overline{S2}}$$

unesp

O agente que articula o discurso é o sujeito dividido, que desconhece sua verdade constituinte que apresenta a falta de sentido estimulando sua produção ($/a). Dirige-se ao outro, ocupado pelo poder (S1), colocando-o em questão. Provoca-o para produzir saber, depois invalida suas conclusões e a consistência de seu discurso, uma vez que o saber (S2) lhe é barrado.

No lugar da produção temos o saber que esse discurso mantém sob investimento, embora seja inacessível para o outro (S1/S2). Quer dizer que o mestre nunca terá acesso total e conclusivo ao saber, que não deve ser buscado de forma desesperada, esperando que um dia as soluções possam ser totalmente alcançadas.

Diferentemente do discurso do mestre, em que o saber é valorizado quando colocado a seu serviço, ou da universidade que pretende apenas sistematizá-lo, o saber no discurso da histérica é o discurso da ciência. Isso ocorre porque o "objeto a", no seu sentido de impossibilidade e falta, que incita a produção de saber, está posto no lugar da verdade, colocando-se como força motriz oculta do desejo de saber sobre o real, levando os paradoxos o mais longe possível. Toda ciência, quando praticada pelo verdadeiro espírito investigativo, é ordenada pelo real e não busca reconciliar as contradições, nem conter o devir, inerentes a esse registro.

Discurso do analista

Sua escrita é a seguinte:

$$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$$

unesp

O "objeto a", resto não simbolizável, falta e causa do desejo, ocupa a posição predominante de agente, recalca o saber, que está no lugar da verdade (a/S2). Dirige-se ao outro, ocupado pelo sujeito dividido ($), mostrando a divisão estrutural a qual está submetido. Incita-o a produzir associação significante ($/S1), caracterizada pela produção de sentido que não se estabiliza em um saber.

O discurso do analista, para provocar o desejo do outro, deve impossibilitar a totalização do saber. Vem daí seu compromisso com a criação e a transformação significante que terão a marca da provisoriedade e da incompletude, conduzindo o sujeito a confrontar o não sentido e sua própria divisão.

CAPÍTULO II

O método

"Relações de poder não podem se estabelecer nem funcionar
sem uma produção, uma acumulação e um funcionamento do discurso.
Não há possibilidade de exercício do poder
sem uma certa economia dos discursos de verdade ...
Somos submetidos pelo poder à produção da verdade
e só podemos exercê-lo através da produção de verdade"

Dreyfus e Rabinow[94]

[94] O sujeito e o poder, (in) DREYFUS, H. L., e RABINOW, P., Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica, R J., ed. Forense Universitária, 1995, p. 231 - 249.

unesp

Sobre o método

O método é a formalização do caminho percorrido em direção a um entendimento teórico provisório. Consiste numa programação que regula com antecedência os trajetos a serem seguidos para se chegar a uma proposta de compreensão. A discussão em torno dele é uma exigência fundante de qualquer investigação.

Cardoso de Oliveira (1988) defende que o método de pesquisa, quando tem por objeto de investigação o sujeito humano[95], é uma "decorrência da postura teórica adotada pelo pesquisador, uma maneira de pensar que se impõe quando o objeto é outro e exige de nós que nos transformemos ... no sentido de não impormos nossa ótica". [96]

O sujeito falante, determinado pelos processos de subjetivação da linguagem, quando posto como objeto de estudo, ocupa um lugar de fronteira, onde sociedade, linguagem e subjetividade fazem uma interface. Foucault (1966) é lapidar no trato desse processo: "Não é porque o indivíduo faz parte de seu grupo, não é porque uma cultura se reflete e se exprime de uma maneira mais ou menos refratada no indivíduo, que essas duas formas de saber são vizinhas. Elas só têm, a bem dizer, um ponto em comum, mas que é essencial e inevitável: é aquele em que elas se cruzam perpendicularmente: porque a cadeia significante por meio da qual se constitui a experiência única do indivíduo é perpendicular ao sistema formal a partir do qual se constituem as significações de uma cultura" [97].

---

[95] A interface metodológica da psicanálise com a antropologia se coloca em RINALDI, D., "A ética da diferença: um debate entre psicanálise e antropologia", quando defende que os dois saberes possibilitam a escuta do estranho, do pensamento selvagem, do louco ou infantil, que não são inferiores, mas diferentes e têm sua própria lógica.

[96] CARDOSO, R. C., A crise do indigenismo, Campinas, Ed. da UNICAMP, 1988

[97] FOUCAULT, M., As palvras e as coisas, S. P., Ed. Martins Fontes, 1966, pg. 493.

unesp

Percebemos nas citações duas anterioridades lógicas: na primeira, a categoria sujeito precede o modo de escutá-lo; na segunda, as significações da linguagem antecedem o estilo singular do sujeito. Portanto, ao realizarmos a escuta da entrevista, devemos operar a partir de um conceito de sujeito e entender que suas palavras estão cifradas nos significantes institucionais que o antecedem. É diferente ouvir o sujeito epistêmico, que estruturalmente comunica a partir da vontade consciente, e escutar o sujeito do inconsciente, que sempre se equivoca e não domina o próprio dizer. Antes de falar de si mesmo o sujeito é falado nas instituições da cultura, no discurso dos pais e professores que são internalizados e passam a compor uma alteridade subjetiva. Ele não é autor de seu discurso, apenas um desdobramento secundário.

Esse projeto de análise adota a "postura teórica" do sujeito como decorrência do discurso do Outro. O inconsciente representa essa cisão de onde o sujeito é decorrência. O sujeito é interpelado a partir do Outro, é a partir Dele que pode ocupar um lugar e produzir-se. O Outro impele o sujeito a produzir saber porque também está em falta com o sentido. Assim sendo, o sujeito tenta preencher a lacuna de sentido do Outro, atribuindo sentido para si próprio e para os objetos à sua volta. Em resumo: o sujeito produz realidade ao ser interpelado pelo Outro.

A fórmula que designa a estrutura mínima do sujeito, bem como o processo de produção de sua realidade, como já propusemos é: $ ◊ a. Essa escrita quer dizer que o falante é um sujeito dividido ($), que incorre em equívocos e seu saber não se totaliza (◊), quando tenta atribuir sentido ao real a partir da linguagem, apontando portanto para a falta de sentido que convoca uma atribuição significante provisória (a).

Para não "impormos nossa ótica", tendo como objetivo escutar a interpretação que o sujeito atribui ao real, buscaremos na psicanálise, a regra capaz de retirar o pesquisador das práticas de ingerência sobre o sentido atribuído pelo

unesp

entrevistado. No texto, "Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise", Freud propõe a "atenção flutuante como modo privilegiado para escuta da sonoridade dos processos inconscientes"[98].

Na leitura psicanalítica, deixar flutuar a atenção, consiste em suspender os limites impostos pelas disposições pessoais e pelas concepções prévias, que acabam por dirigir o discurso do sujeito. Essa direção impede que o entrevistado associe livremente sobre o tema e que sustente seu discurso próprio.

A estrutura mínima do sujeito, $ ◊ a, convida a atenção a permanecer flutuante, pois o sujeito desliza e fixa diversos sentidos, que só podem ser escutados se no diálogo não predominar a direção. Ao promover essa inversão na perspectiva do senso comum sobre atenção, a psicanálise se abre para a escuta do discurso mediado pelo Outro.

Em decorrência da flutuação da atenção, o analista[99] põe em relevo os elementos metafóricos e metonímicos que compõem o discurso. As palavras do sujeito se reportam primariamente a questões impostas pelo Outro. O laço social é um desdobramento dessa imposição, o outro como semelhante, é um semblante do Grande Outro.

Fixar a atenção é separá-la da flutuação característica do funcionamento inconsciente. Ao contrário, Freud propõe que se proceda "como que ao acaso", deixando-se "surpreender pelas viradas", abordando com "ingenuidade e sem premissas", os processos de deslocamento e condensação, próprios das formações inconscientes.

---

[98] FREUD, S., XII : 149-64.

[99] Evoquemos a formulação freudiana de que a psicanálise consiste num método de investigação, numa teoria sobre o psiquismo e numa forma de tratamento para problemas mentais.

unesp

Para minimizar a condução do discurso, deve-se suspender concepções prévias e expectativas. Nesse sentido, o programa das entrevistas oferece o mínimo de significantes possível, somente o necessário para que ocorra a interlocução.

Os discursos aqui recortados foram obtidos mediante solicitações feitas às professoras, para que indicassem e discorressem sobre o percurso escolar de duas crianças: uma que tivesse prosperado e outra que tivesse fracassado na aquisição da leitura e escrita. A partir das indicações, foram entrevistados familiares e crianças. Obtivemos com isso uma escuta dos múltiplos determinantes do processo de fracasso/sucesso escolar, resultado do entrecruzamento da atribuição de sentido dos vários sujeitos e instituições envolvidos na sua produção.

Pautados nessa referência, montamos as entrevistas de tal forma que pudéssemos ter acesso aos significantes que os representantes institucionais, familiares e professores, atribuem à escolarização das crianças, e o que elas próprias dizem de seu trajeto escolar. Nosso objeto de investigação é o processo de subjetivação, o laço intersubjetivo, tomando como pauta os discursos dos protagonistas do processo de alfabetização.

Procedimento

As entrevistas com professores ocorreram em duas Escolas Públicas da periferia[100] de São José do Rio Preto, cidade de porte médio[101] no interior do Estado de

[100] A definição de periferia enquanto região, compreende "espaços de convivência, meros lugares funcionais do todo, pois, além dos lugares, não há outra forma para a existência social que não seja a forma regional". SANTOS, M., Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional, S. P., ed. HUCITEC, 1997, p. 98.

[101] Buscando coerência no esforço de compatibilização epistemológica e política, recorremos à geografia crítica para operar a noção de "cidades de porte médio que acolhem maiores contingentes de classes médias, um número crescente de letrados, indispensáveis a uma produção material, industrial e agrícola, que se intelectualiza...A subordinação à racionalidade impõe um enquadramento que reduz a manifestação de uma inconformidade. Mas essa racionalidade supõe contrarracionalidades que se

São Paulo. Para sua obtenção, houve um contato inicial com os administradores, que apresentaram o pesquisador para dois professores. A esses foi solicitado que indicassem e opinassem sobre um aluno que tivesse prosperado e outro que tivesse fracassado na alfabetização. Na seqüência os familiares foram entrevistados nas respectivas residências. Com as crianças a conversa realizou-se na própria escola e foi pedido que realizassem um desenho. No total foram quatorze sujeitos.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e recortadas segundo o que apresentavam de mais significativo para nossos objetivos. Obtivemos com isso as atribuições, identificações, resistências e recusas dos vários sujeitos envolvidos no processo de subjetivação do êxito e fracasso escolar, configurando um total de cinco estudos.

Numa das escolas houve disponibilidade de três professores em participar das entrevistas. Como o aceite e o interesse dos entrevistados em participar da pesquisa eram critérios de seleção, optamos por realizar as três entrevistas. Outras situações que fugiram ao plano inicial de entrevistas foram: a inclusão de uma terceira criança que não obteve êxito na fala de um dos professores e a negativa de uma das famílias em participar da entrevista. Esses imprevistos em relação ao projeto inicial foram convertidos em problemas para serem analisados no decorrer do trabalho.

Sujeitos

Alunos

RA / sexo masc. / 7 anos

---

localizam, de um ponto de vista geográfico, nas áreas menos 'modernas' e do ponto de vista social nas minorias", Op. Cit. SANTOS, M., p 152, 108.

unesp

B / sexo fem. / 7 anos

E / sexo masc. / 7 anos

F / sexo fem. / 7 anos

J / sexo masc. / 7 anos

W / sexo masc. / 7 anos

CA / sexo fem. / 8 anos

RG / sexo masc. / 7 anos

RV / sexo masc. / 7 anos

Professores

Encaminhou RA, J e W / sexo fem. / 48 anos / exercício profissional - 25 anos / cursou o Normal e graduação em Pedagogia.

Encaminhou B e CA / sexo fem. / 42 anos / exercício profissional - 18 anos / cursou o Normal e Graduação em pedagogia.

Encaminhou F e RG / sexo fem. / 34 anos / exercício profissional - 6 anos / graduação em Educação Física e Pedagogia, especialização em Psicopedagogia.

Encaminhou F e RV / sexo fem. / 52 anos / exercício profissional - 28 anos / cursou o Normal e graduação em Pedagogia.

Familiares

Pai de RA / 36 anos / Marceneiro autônomo / ensino fundamental não concluído/

Mãe de RA / 35 anos / trabalhos domésticos / ensino médio não concluído.

Mãe de B / 40 anos / operária polidora de jóias / ensino fundamental incompleto, cursou até oitava série.

Mãe de E / 32 anos / acompanhante de pessoa idosa / ensino fundamental incompleto - sexta série não concluída.

Mãe de J / 30 anos / atendente de enfermagem desempregada / ensino fundamental incompleto - sétima série não concluída.

Pai de W / 30 anos / desempregado - não falou da profissão / ensino fundamental incompleto - segunda série não concluída.

Mãe de CA / 34 anos / faxineira autônoma / ensino fundamental incompleto - quarta série não concluída.

Mãe de RG / 26 anos / trabalhos domésticos / ensino fundamental incompleto - segunda série não concluída.

Mãe de RV / 30 anos / trabalhos domésticos / ensino fundamental incompleto - segunda série não concluída.

Diagrama de estudos

No diagrama que segue, pode-se visualizar a forma de organização dos discursos. De tal modo que professores e pais falem sobre as crianças, e essas de si próprias.

<u>RA, sabe mas não muito</u>

professor(RA)... ... >
(RA)... ... <
famíliar paj e mãe(RA)... ... >

<u>B, falta algo no saber</u>

prof.(B)... ... >
(B)... ... <
fam.m(B)... ... >

<u>E, filho da mãe total</u>

prof.(E)... ... >
(E)... ... <
fam.m(E)... ... >

<u>F, o inventário das coisas do mundo</u>

prof.(F)... ... >
(F)... ... <
fam.m(F)... ... >

J, deixa a desejar

prof.(J)... ... >
(J)... ... <
fam.m(J)... ... >

W, o espelho do pai

prof.(W)... ... >
(W)... ... <
fam.p(W)... ... >

CA: excesso de luze impede a visão

prof.(CA)... ... >
(CA)... ... <
fam.m(CA)... ... >

RG: lalanja não sabe falar, mas limão sim

prof.(RG)... ... >
(RG)... ... <
fam.m(RG)... ... >

RV: insiste em ser criança

prof.(RV)... .... >
(RV)... ... <
fam.m(RV)... ... >

CAPÍTULO IV

Discussão

"Dois perigos mortais ameaçam a humanidade:
a ordem e a desordem"

Paul Valéry[102],

[102] (APUD) GUIMARÃES A. M., Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola (in) AQUINO, J. R. G., (org) Indisciplina e violência na escola, Alternativas teóricas e práticas, S. P., Ed. Summus Editorial, 1996, p-73.

unesp

Sobre o êxito na alfabetização

RA: sabe mas não muito

A professora relata que RA já está alfabetizado, lê e escreve, entende a pergunta, vai e faz, enxerga mais, tem mais clareza. As causas do êxito são o interesse e a vontade de aprender, se mostra incentivado, quer aprender. O acompanhamento da família e a personalidade da criança ajudam. A criança ouve e pensa que o que está sendo ensinado é bom.

Para analisar essas palavras lembremos que, pelo lugar que ocupa na hierarquia institucional, o discurso da professora tem poder de construir realidade e atribuir sentido dotado de objetividade. Nele os fatos são imanentes e existem independentes da interpretação que lhes é atribuída. Esse sentido é construído a partir da recalque da intersubjetividade, de uma concepção instrumental da alfabetização como algo que se conclui com o ato de decifrar e transcrever fonemas (já está alfabetizado). Afirma a alfabetização como um saber conquistado, não restando espaço para o registro do real, impossível de ser lido ou escrito. Nem para o simbólico, enquanto possibilidade de deriva, pois apenas quando referido ao grande Outro e à circulação discursiva o saber é parcial e provisório.

Do ponto de vista das relações de dominação e controle da subjetividade, o discurso constrói uma concepção de singularidade e diferença que, ao contrário de serem reconhecidas e valorizadas, são tratados em termos de oposições binárias, exclusivas e excludentes, como pólos hierarquizados que negam qualquer simultaneidade. (mais clareza x menos clareza, enxerga menos x enxerga mais).

unesp

Há uma coincidência imaginária entre o que o professor diz e o que supostamente a criança real executa, não há mediação pelo grande Outro, nem pelo arbitrário do signo. O sujeito que profere o discurso não se vê envolvido subjetivamente na atribuição significante, fica enredado num objetivismo sem mediação, (interesse, incentivo e vontade de aprender por parte do aluno). A suposta coincidência, impede a lacuna e a deriva, nas quais o aluno poderia se diferenciar. Essa inflação imaginária impede pensar o devir criança, pois o real é por definição aquilo que se transforma incessantemente. Esse recalque impede a deriva significante e a proposição de novos sentidos.

Os termos "personalidade" e "acompanhamento" obedecem a uma relação mecânica e direta. Por não haver mediação pelo grande Outro da professora fica impossibilitado o resgate do discurso na sua dimensão subjetiva. Segundo o enunciado da professora a partir da vontade consciente, o aluno acata e identifica-se com sua expectativa de que seja disciplinado e produza um catálogo dos conteúdos que lhe são impostos. (pensa que o que é ensinado é bom).

Pai e mãe relatam que as bases do bom aproveitamento são: o fato da professora da pré-escola ser muito boa; em casa eles explicarem a matéria e darem atenção; a força de vontade do filho para se desenvolver; ser criança atenta, esforçada, organizada. Segundo eles, o comportamento de RA é muito respeitoso em todos os lugares. Valorizam e incentivam tudo que a criança faz. Percebem na professora atenção e uma boa vontade que incentivam a criança.

O discurso parental sobre o desempenho escolar de RA parece aspirar a totalidade, não há lacunas ou faltas. (bom aproveitamento, força de vontade para se

desenvolver, atento, esforçado, organizado, respeitoso). Ao mesmo tempo, referem o mérito escolar a causas externas a eles próprios (pré-escola, professora). Há também o relato de questões que os implicam narcísica e imediatamente no processo (em casa eles explicam a matéria e dão atenção). A relação é unívoca e não comporta equívocos nem interrogações, (atenção, explicação, valoração e incentivo dos pais determinam diretamente esforço e organização da criança).

No discurso familiar há afinidade entre a ordenação disciplinar da conduta e o aprendizado das disciplinas, pois o saber neutro e literal produz subjetividades estáveis e dóceis, (respeitoso, esforçado, com bom aproveitamento).

RA diz que não sabe ler muito, mas que sabe alguma coisa. Quando solicitado para fazer leitura do caderno, fez corretamente. Perguntado sobre como aprendeu ler, responde que não sabe. Explica com clareza suas atividades do caderno e em casa, seus percursos de bicicleta no bairro, o que assiste na TV, o jogo de vídeo-game. Realiza um trabalho gráfico e narra o traçado. Diz que os alunos que não conseguem acompanhar ficam brincando, ele fica estudando e gosta de aprender.

O discurso de RA comporta incompletudes e lacunas de sentido, indicando um não assujeitamento às expectativas que incidem sobre ele, provindas da escola e família (não sei ler muito, mas sei alguma coisa). Isso indica a educação no seu impossível de totalizar e uniformizar, garantindo um nível de diferenciação que o faz sujeito dotado de singularidade e não mero objeto do discurso institucional.

Sobre o fracasso escolar de "Outras" crianças, os dizeres de RA obedecem a atribuição de sentido da família e escola. Indicam a internalização dos valores institucionais onde o ordenamento da conduta não se separa da ordem da

unesp

aprendizagem, "ficam brincando". Mas, paralelamente, numa outra cena, resiste e se insurge.

Vejamos como essa causalidade se articula: para o professor, RA "lê, escreve, pensa que o que é ensinado é bom"; para a família "estuda, gosta de aprender, não brinca"; mas em seu discurso RA afirma: "não sei ler muito mas sei alguma coisa". Reproduzindo ou desconstruindo os discursos que incidem sobre ele, RA dialoga com o Outro, propulsor e solvente do sentido, cumpre e rompe o instituído.

B: falta algo no saber

Sobre o êxito de B, a professora afirma que já poderia freqüentar a segunda série, lê e escreve fluentemente. Reporta as causas do êxito ao respaldo que tem em casa, a mãe exige e cobra, é isso que está faltando na sociedade. Relata que a aluna está totalmente interessada e fez uma boa pré-escola.

No discurso há uma inflação imaginária que faz o sujeito supor estar diante de uma totalidade uniforme, o predomínio do imaginário torna os fatos objetivos e desprovidos de mediação. O discurso pedagógico, fundado na tradição de que o saber independe do contexto subjetivo e político é expressão do recalque do grande Outro. O enunciador supõe estar diante de realidades que independem de sua atribuição significante.

A uniformidade e a réplica subjetivas, não são qualidades que possam ser reconhecidas nas próprias coisas, elas são conferidas aos elementos dentro de uma atribuição que tem como objetivo o apoderamento.

unesp

Observa-se uma equivalência entre o êxito na alfabetização e a conduta ordenada segundo as imposições institucionais (lê e escreve por ser cobrada e exigida em casa, falta isso à sociedade). O amalgama dessas duas categorias, indica a falência do pensamento literal, e da objetividade; mostrando como o discurso pedagógico engendra formas de saber que apenas os normatizados podem alcançar.

O recalque da mediação pelo grande Outro, dificulta uma subjetivação diferenciada e a construção de um estilo singular. O saber inflacionado pelo imaginário não permite equívoco e deriva. O êxito na alfabetização não é definido pelos atributos que o discurso confere primariamente às interpelações do grande Outro, e posteriormente ao semelhante criança, mas um fato dotado de imanência. A inflação imaginária do discurso da professora, reporta o desempenho escolar, diretamente ao outro social (cobrança da mãe, pré escola).

Trata-se de uma modalidade do "discurso do mestre", que desconhece a própria divisão e o não-sentido, propulsores do significante. Esse discurso não se atém ao saber, mas ao poder de ditá-lo e exigi-lo. O saber assim produzido desconhece sua parcialidade e provisoriedade.

A submissão ao discurso do mestre causa no sujeito um estado de gozo, completude e pureza de sentido, que por sua vez dificulta sobremaneira a dispersão. É como se não houvesse mais o que saber: "poderia freqüentar a segunda série, está totalmente interessada".

A mãe de B diz que ela é um incentivo para continuar vivendo, o pai foi embora e apesar do sofrimento, já estão recuperadas. Segundo a mãe, B ocupou um vazio em sua vida. Informa que desde pequena ela, a avó, a tia e a sobrinha, que são pessoas sossegadas, amorosas e sempre dispostas a incentivar, ajudam na

unesp

escolarização e ela deslanchou, Já sabe ler e escrever e tem coordenação motora. Na escola ajuda as crianças que não sabem. Quer vê-la formada e sendo alguém, pelo fato de ser mulherzinha tem que se preocupar e incentivar mais, para quando ficar moça não ter problemas e saber se virar sozinha. Diz que C é muito inteligente, escreve o dia inteiro, às vezes fica na cama fazendo contas e procurando palavras nos livros. Informa que desde pequena já começaram a ensiná-la a prestar atenção na aula, não conversar nem brincar e ela acata o que dizem. Explica que já passou por coisas ruins no passado, a morte de uma filha e a separação de dois casamentos. O filho mais velho foi péssimo e desligado na escola, já quis trabalhar. Sua própria escolarização foi difícil, mas gostava da escola. Trabalha há dezesseis anos como operária polidora de jóias, por isso tem as mãos estouradas

O discurso da mãe mobiliza uma rede de relações, (avó, tia e sobrinha), com um forte apelo emocional que parece aspirar a ocupação de todo tempo e espaço de B, com discursos escolares: "incentivo para continuar vivendo depois de tanto sofrimento; a morte da outra filha; a separação de dois casamentos; o fracasso escolar do filho; as mãos estouradas pelo trabalho". Como resposta a essas demandas a criança oferece-se como extensão dos projetos não realizados.

Evocando motivos afetivos, fundamentada numa visão instrumental e utilitarista da alfabetização, o discurso parental atribui êxito ao desempenho escolar de B, configurando um processo imediato e auto-referido, o desempenho decorre de uma postura direta: "se preocupa, incentiva". O saber escolar presta-se a ocupar a condição imaginária de sutura para a hiânsia de saber, pode supostamente resgatar elementos originalmente separados e perdidos: "ser alguém, não ter problemas, saber viver, estar formada, deslanchar". A lógica da imediatidade narcísica, profere o seguinte imperativo:

unesp

deve-se obedecer a professora e saber o que ela ensina, para que a mãe não se sinta em falta com seus princípios educacionais. A multiplicidade de tarefas relacionadas com as atividades escolares atestam que o discurso pedagógico se presta à tentativa de responder a todas as incógnitas, de preencher todas as lacunas.

O ordenamento da conduta (não conversar, prestar atenção, não brincar) supõe a aprendizagem de conteúdos (sabe ler e escrever, tem coordenação motora), configurando uma estratégia disciplinar de reprodução social, que não recorre da repressão, mas da produção de um saber com o qual o sujeito se identifica e ordena sua conduta de acordo com os ditames institucionais.

Folheando o caderno de B, perguntamos como conseguia aprender o que a professora ensina, Responde que é fácil, que quando a professora fala ela fica quieta e presta atenção, as coisas ditas pela professora devem ser aprendidas e estudadas. Explica que já sabia muitas coisas desde a pré-escola, que às vezes ajuda outras crianças que não sabem, mas que tem algumas coisas que ela não sabe. Algumas crianças não aprendem por falta de atenção. Explica suas atividades em casa, os programas que assiste na TV e as atividades do caderno, com desenvoltura. Declara que obteve nota dez nos trabalhos, faz relatos compreensíveis sobre a religião que freqüenta. Faz um desenho e cria uma estória sobre o grafismo. Transmite o recado de que a mãe esqueceu de mencionar a religião como causa dela ir bem na escola.

Observa-se uma solidariedade entre o comportamento disciplinado e a facilidade na aprendizagem (ficar quieta, prestar atenção, pensar que as coisas ditas pela professora devem ser estudadas, conduzem à facilidade em aprender o que se ensina). B se atém e tenta responder às questões ditadas segundo o discurso do poder. Trata-se de

unesp

uma modalidade discursiva que oscila entre o "discurso do mestre e o discurso da universidade", uma vez que o último categoriza e sistematiza as imposições do primeiro.

Embora haja no discurso institucional um movimento sistemático no sentido de atribuir a B a condição de saber, ela não se resigna a esse lugar, recusa a condição de objeto de gozo narcísico; suportando a mediação pelo Outro, o não saber e a conseqüente singularização do desejo de saber (tem algumas coisas que não sei).

E: filho da mãe total

A professora considera E alfabetizado, lê e faz cálculo. As causas do êxito são a união do trabalho na sala de aula com o amparo da família. Fala que a família se preocupa e a criança acabou se soltando. Tem um lar estruturado, é organizado e seguro de si. Quando os pais dão valor para escola a criança aprende pois vê firmeza no professor. Relata que E é motivado, pede para ler e quer fazer.

Está recalcada a mediação do grande Outro, mas a professora não o elabora ao nível discursivo, a racionalidade do saber pedagógico não permite, pois supõe uma relação imediata e unívoca entre as categorias. A psicanálise considera que o saber do sujeito acerca de si e do mundo são respostas a questões formuladas por um Outro lugar, porém no discurso da professora aparece uma causalidade linear entre o estímulo dos representantes institucionais e a resposta de sucesso na alfabetização. (o êxito se deve à união da família com a escola, a família se preocupou e a criança se soltou).

Esse processo de mediação implica não apenas o êxito resultante da ação de E, mas também do processo de internalização e diálogo com o grande Outro. Caligaris (1996), escreve que "cada um não educa com foi educado, cada um pretende

unesp

educar como os seus pais imaginavam que os pais deles teriam pretendido educar .. o mesmo valendo para os avós" [103]. A citação reporta à complexidade do ato de educar, seja ele exercido por pais ou professores. Estão presentes determinações complexas e múltiplas, não lineares ou unívocas, como pretende o discurso pedagógico (quando os pais dão valor para escola, a criança aprende).

A obstrução da mediação pelo Outro, encerra o discurso da professora numa suposta literalidade, impedindo que se pense sua dimensão simbólica e a conseqüente dispersão significante.

A professora revela uma concepção de alfabetização que se reduz à decifração e escrita dos fonemas (considero alfabetizado), como se tivesse apropriado e esgotado o campo da investigação. Essa injunção, como já propusemos, serve como matriz de subjetividade com a qual o sujeito se identifica e onde se submete.

Segundo a mãe de E, o filho é excelente como criança e aluno, lê certinho as placas nas ruas, é muito curioso e tem vontade de aprender mais do que já sabe, a cabecinha dele está se desenvolvendo e já sabe o que quer. Ela e o marido admiram e às vezes riem das coisas que E faz. Segundo ela na questão de comportamento não há queixas, porque ela não dá moleza, aluno tem que respeitar professora. Diz ser uma mãe nota dez, o bom desempenho do filho está relacionado com a sua própria instrução, relata ter tido um bom desempenho em sua escolarização. Não tem preocupação em relação ao desempenho escolar do filho, que antes de iniciar na escola não sabia nada, era meio nervoso porque ficou sem freqüentar a pré-escola. O motivo do bom desempenho é que ela e a professora, pegam no pé, não deixam a criança à vontade para fazer o que quiser. Fala que não falta a nenhuma reunião na escola e

[103] CALLIGARIS, C., Hello Brasil: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil, S. P., Ed. Escuta, 4 ed., 1996

unesp

sempre está por perto perguntando se os filhos estão se desenvolvendo. Diz que dentro de casa E é uma gracinha, não tem reclamações, faz as tarefas escolares certinho, o irmão mais velho ensina o que ele não sabe e ele ensina o mais novo.

No discurso da mãe observamos a polissemia relativa ao significante disciplina (excelente criança e aluno, não há queixas quanto ao comportamento, faz a tarefa certinho). Esse discurso afirma que só quem acata o ordenamento institucional, pode ser reconhecido como portador do saber, e inversamente, quem sabe tem comportamento ordenado.

Há uma aliança harmoniosa entre o discurso escolar e o discurso parental, mostrando como o primeiro tem o poder de irradiar-se pela rede social definindo assujeitamentos e hierarquias. O dizer da mãe configura uma metáfora pedagógica para influir na leitura que E faz de si mesmo e do mundo (mãe nota dez, o bom desempenho escolar do filho é resultado de sua instrução e escolarização, não falta a nenhuma reunião na escola, filho/aluno excelente, tem vontade de aprender).

Os significantes; "pega no pé, não deixa a criança fazer o que quer, não falta a nenhuma reunião na escola, está sempre por perto perguntando se os filhos estão se desenvolvendo"; valem para fundamentar como o ideal narcísico recalca o grande Outro no processo de subjetivação escolar. É para a idealização dos pais que E responde quando reproduz disciplina, desse modo a alteridade subjetiva, o estatuto de singularidade e de sujeito desejante são excluídos do discurso parental. Depreende-se desses significantes, a inflação da concepção narcísica-imaginária, onde o sucesso na alfabetização tem sua causa no pedido para que a criança contemple os ideais parentais.

Não há indicação de que algo possa escapar ao sentido atribuído pela mãe, as possibilidades de dispersão estão reduzidas. Reporta-se a situações pregressas de

unesp

falta e incompletude, (antes não sabia nada, era meio nervoso), no presente, vive-se o gozo da sedimentação significante.

Durante a conversa com a mãe, E ficou ouvindo e interveio de forma articulada e pertinente. Na entrevista quando perguntado sobre o que aprendeu, responde que sabe escrever na lousa e fazer conta, diz que aquilo que a professora explica deve ser entendido. Fala sobre suas atividades no recreio de forma compreensível. Segundo E, alguns colegas de classe não aprendem porque não escutam o que a professora fala e porque são burros. Explica o trajeto de casa até a escola de forma clara, fala sobre a preocupação da mãe com o trânsito das ruas que separam a casa da escola. Diz que sua mãe trabalha na casa de uma velha e que seu pai é pintor de paredes. Narra de forma articulada sobre times de futebol e programas na TV. Compõe uma estória sobre o desenho que realizou.

O discurso de E sobre si próprio, revela que ele se identifica como alguém que sabe (sabe escrever e fazer conta). Trata-se de um modo de ser que lhe permite cumprir a idealização parental e escolar, agindo assim pode ocupar na hierarquia institucional o lugar do saber.

Seu sucesso, segundo a professora e a mãe, fazem supor uma internalização da boa e saudável maneira de ser, pretendida pelos dispositivos disciplinares aos quais elas representam. Trata-se de um discurso que segue o caminho que família e escola, defendem como sendo o melhor para reprodução das idealizações institucionais, (as preocupações da mãe, o que a professora diz deve ser entendido).

unesp

Quando E se reporta às preocupações da mãe, revela indícios de um diálogo com o grande Outro das normas e ideais internalizados, que o interpelam e aos quais ele deve responder com êxito, (a preocupação da mãe com o trânsito da avenida).

F: o inventário das coisas do mundo

Para a professora, F pode ser considerada uma criança que obteve sucesso porque lê, escreve, faz diferentes tipos de textos, trabalha com poemas, músicas, contos de fada, matemática, história, ciências, demonstra que aprendeu. Diz que F descobre e constrói seu próprio conhecimento e escrita, fala, dá opinião, decodifica a escrita, soube aproveitar a chance que lhe foi dada. As causas do êxito são: a idade certa e principalmente a idade mental certa para aprender fazem F estar pronta e madura para alfabetização. Diz que os determinantes do êxito de F, são o fato de haver de sua parte; interesse, motivação, atenção, ser crítica no sentido de dizer que não entende. A ajuda familiar dos pais e o fato de se ter uma convivência boa, influem na aprendizagem. Relata que a criança pensa que o que a professora diz é necessário para vida. Diz que F é uma criança viva, esperta, madura e tem interesse. Explica que o fato de se ter acesso a revistas, vídeo e TV ajudam na alfabetização.

No discurso da professora observamos o processo de produção da subjetividade pela descrição supostamente objetiva da criança, afirmamos anteriormente que descrever é produzir saber e apoderamento. Há um fechamento de sentido pelo excesso descritivo, que tranqüiliza, expulsa as dúvidas e o não sentido, fazendo supor que sabe: "criança viva, esperta, interessada, motivada, atenta e crítica, lê, escreve, produz diferentes tipos de textos, poemas, músicas, contos de fada, trabalha com

unesp

ciências, matemática, constrói o próprio conhecimento, decodifica a escrita, fala e dá opinião, demonstra que aprendeu".

Está presente a conjugação dos dois sentidos da disciplina, submeter-se às regras e aprender o conteúdo, (soube aproveitar a chance que lhe foi dada; pensa que o ensinado é necessário para vida).

A causa do sucesso deve-se a fatores que excluem o diálogo, a política e a subjetividade, há uma naturalização e objetivação do saber e do sujeito (idade mental certa para aprender, pronta e madura para a alfabetização).

Até mesmo o significante, "dizer que não entende", indica positividade, não idiossincrasia pela presença do registro do real, como seria de se esperar, quando se está diante do não sentido.

O registro imaginário prevalece quando o discurso evoca a intersubjetividade. A relação entre o sucesso na alfabetização e as condições oferecidas pela família são unívocas e imediatas, não sofre mediação pelo Outro, (ajuda e boa convivência; acesso a revistas, vídeos e TV).

A família de F foi o único caso de recusa em realizar a entrevista, apesar das várias tentativas. Num primeiro momento, a partir da indicação da professora, comparecemos à residência e houve uma negativa. Nessa oportunidade foi marcado pessoalmente um encontro, mas não havia ninguém quando comparecemos. Posteriormente houve mais uma tentativa por telefone, no dia e hora marcada a casa estava fechada. Soubemos depois pela criança que o pai é advogado, e que a pessoa com quem fizemos contato era a madrasta. Contudo, a fala da criança, que relataremos na seqüência oferece algumas informações sobre a vida familiar.

unesp

Segundo a perspectiva da psicanálise, discorrer sobre um tema, implica tomá-lo como questão, correr o risco de deparar-se com o equívoco e com o inefável. A recusa em tratar do tema, por parte da família, pode ser interpretada como cristalização de sentido, como se o entendimento já estivesse completo. A negativa pode ser lida como expressão de um ponto de basta do sentido, que se realiza através do mérito escolar de F.

F diz que vai bem na escola porque presta atenção e quer aprender, os que não vão bem, não prestam atenção, não sabem escrever, não fazem desenho direito, não fazem tarefa. Diz que na escola é para aprender a não ficar pelas ruas usando drogas, aprender as coisas que devemos ou não fazer, ajudar as pessoas, aprender as coisas que tem no mundo. Fala com clareza sobre como foi sua atividade na pré-escola, o que já aprendeu nas aulas. Diz que sabe menos que o garoto que senta a seu lado. Fala de brincadeiras, passeios e tarefas escolares, sobre os programas que gosta ou não na TV e o motivo por que não gosta. Discorre sobre a vida familiar com riqueza de detalhes, sobre o trabalho do pai, as preocupações da mãe com a organização dos horários, os trajetos da residência até a escola ou a padaria próxima. Elaborou um desenho e formulou uma estória sobre o que se passava no grafismo.

Considerando que os significantes projetados pela professora sobre F, são da ordem de uma naturalização da aquisição da leitura e escrita, (ir bem na escola é prestar atenção e querer aprender, ir mal é não prestar atenção), que há uma relação mecânica e imediata entre interno e externo, (aprender as coisas que tem no mundo). Uma sujeição ao ordenamento disciplinar (não aprendem porque não fazem tarefa e

unesp

ficam pelas ruas). Propomos que esses significantes de adptação sejam definidores da clareza e segurança com que aborda temas complexos e paradoxais, tais como drogas e sexo, sobre os quais pesam enormes contradições e incompletudes (na escola aprende a não usar drogas, não gosta de cenas de sexo na TV).

O significante, "o menino do lado sabe mais que eu", pode ser compreendido como falta e hiância de sentido. Expressão de um desejo que não se realiza. Portanto mediação simbólica pelo grande Outro, que não descreve o real, mas sempre o interpreta precariamente.

Sobre o fracasso na alfabetização

J: deixa a desejar

A professora diz que J está enroscado, não faz a liçãõozinha, tem dificuldade em ler e escrever, só copia. Tudo que se pede ele faz, mas na hora de mostrar vemos que ele não entendeu. Só faz se der pronto, tem muito para chegar até a condição de alfabetizado, mas às vezes ele pode vencer essas dificuldades. O entendimento e a assimilação são bem críticos. Dos que fracassam na alfabetização a professora diz que são pessoas ruins. Os analfabetos não têm como optar, podem ser enganados e manipulados. Outro motivo de insucesso é que a criança viveu uma vida longe da leitura e da escrita. Deveriam ser agrupadas para o professor poder atender diretamente, devem ser encaminhadas para tratamento. A causa do fracasso de J é que não aceita o que ela fala, responde. O pai reclamou que a criança não tem ordem, tenta comprar tudo do melhor, mas a criança não dá valor, tudo é mal guardado, deixa

a desejar na organização. Não entende as coisas, pergunta sempre, só faz se der pronto, tem que falar: - Faça assim!

Incide sobre J, saberes que aspiram pureza e uniformidade, e para preservarem-se identificam-no como desviante: "dificuldade em ler e escrever, não fazer a lição, estar enroscado, não mostra que aprendeu, só copia, só faz se der pronto, falta muito para chegar à condição de alfabetizado". No entanto esses significante deslizam para um ponto de instabilidade e bifurcação do sentido (pode vencer as dificuldades). Pode ser nessa dispersão de sentido, resultante das interpelações provindas do grande Outro, e para as quais a professora não tem respostas, que J agrupa forças para resistir e se opor. Embora essa oposição lhe custe o pesado estigma de fracassado escolar.

O discurso da professora opera a partir de uma redução maniqueista entre alfabetizados e analfabetos, isso fecha a possibilidade de considerar variações e contextos, enrijece o significado, impede a vivência da dúvida e o confronto com o inefável: analfabetos são pessoas ruins que podem ser enganadas e manipuladas.

Resulta desse maniqueismo que no discurso da professora, o significante "não estar alfabetizado", é remetido a uma determinação patológica e se desdobra na exclusão social: "deveriam ser agrupadas e encaminhadas para tratamento".

Juntamente com a dificuldade na aprendizagem, o discurso imputa a J uma insurgência ao ordenamento disciplinar da conduta (não aceita e não dá valor no que a professora fala, responde). O significante "responde para o adulto", freqüentemente encontrado nos casos de insucesso escolar, implica da parte da instituição, uma incapacidade para relacionar-se com o diferente, com algo que não reflita seus ideais (dar pronto e dizer: -faça assim!).

unesp

A mãe de J diz que seu filho não conseguiu se alfabetizar por ser meio desligado, displicente, não prestar atenção, viver no mundo da lua. Relata que alguma coisa ele lê, mas já tem idade para saber mais, tem dificuldade com as letras. Quando pediu que escrevesse o próprio nome, o dela e o do pai, não sabia. Informa que a criança quando era mais nova aprendia tudo direitinho, mas hoje só vive respondendo e não faz as tarefas escolares. É esperta e ultrapassou todas as fases do video-game, joga melhor que o irmão mais velho, em casa sabe pôr a mesa e vai comprar leite quando lhe pedem. Gostaria que o filho aprendesse a ler, que fosse organizado com o caderno, mas as crianças são diferentes umas das outras, uns tem mais facilidade e vontade, o filho não tem. Relata que gostaria de procurar um médico ou um psicólogo para ver se a criança tem algum problema de atenção.

Os dizeres da mãe de J, assim como os da professora, indicam uma ambivalência que pode dar lugar para o exercício da diferença e da singularidade, (desligado, displicente, dificuldade com as letras, não sabe escrever o próprio nome, já tem idade para saber mais; é esperto, quando mais novo fazia tudo direitinho, sabe jogar vídeo-game melhor que o irmão mais velho, sabe realizar tarefas domésticas e comprar leite). Essa atribuição de identidade dúbia, a convivência do êxito cotidiano com o fracasso escolar na mesma identificação, pode indicar a solvência da metáfora do insucesso, (gostaria que o filho aprendesse e fosse organizado, mas as crianças são diferentes).

O descompasso entre as expectativas parentais de êxito e o fracasso da criança na alfabetização, conduzem a patologização das diferenças, através da nosologia estigmatizante dos distúrbios de aprendizagem.

unesp

O discurso parental recalca e convive precariamente com sentidos múltiplos e divergentes, essa dificuldade desdobra-se na demanda aos "especialistas em infância". Psicólogos e pediatras poderiam imaginariamente dar o bom e saudável rumo para a educação de J. A atenção é naturalizada e reduzida a uma categoria que pode ser voluntariamente orientada e corrigida, (procurar médico ou psicólogo para ver se tem problema de atenção).

J diz que desconhece a causa de sua dificuldade em aprender ler e escrever. Explica com clareza sobre as atividades registradas no caderno, tanto desenhos como tarefas escolares. No vídeo-game já ultrapassou todas as fases. Fala que deve freqüentar a escola para aprender ler e escrever, que havia faltado apenas uma vez, no entanto não sabia ler. Quando requisitado para fazer um desenho, J fala que não sabe fazer bonito, quando resolve fazer diz que está errado, mesmo assim continua e termina; na seqüência associa estórias com as figuras e aperfeiçoa o grafismo de acordo com o relato. Quando pedimos para ler frases aleatórias no caderno, responde com um gesto de cabeça que não sabe, diz que é porque não prestou atenção e não ouviu o que a professora falou, que só fica pensando em jogar vídeo-game. Quando solicitado para ler algumas palavras no caderno respondeu corretamente.

Observamos anteriormente, no discurso da família e da escola, uma ambivalência do sentido atribuído ao desempenho escolar de J, subjetivando através do grande Outro, sua relação com a leitura e escrita. Diferente da mediação narcísica imaginária, o Outro enquanto lugar do simbólico, pergunta daquilo que também não sabe responder, demanda respostas que ele próprio está em falta. No dizer de J, observamos o

unesp

trânsito dos contrários, saber e ignorar convivem lado a lado, (não sabe ler e escrever, não presta atenção, não ouve o que a professora fala; explica as atividades do caderno de classe, lê as palavras solicitadas, já ultrapassou todas as fases do vídeo-game, gosta de ir à escola; não sabe fazer um desenho mas elabora um).

W: o espelho do pai

A professora diz que W além de não fazer nada prejudica os outros, que bate, pega o lápis do colega, não quer fazer nada em sala de aula, estraga o material escolar para não trabalhar, é um aluno que não dá nenhum retorno. Não faz nada e prejudica os outros, não está sendo útil, não está mudando em nada. Só dá descanso fora da sala de aula, fica correndo pela sala, conversa muito, não está atento à aula e aos afazeres, é danado, faz briga e confuzãozinha, não quer nada com nada. Fala que por causa dos alunos difíceis não dorme à noite pensando. Uma das causas é que os pais não podem corrigir, não acha certo bater, mas que tapa de mãe e pai não quebra osso de criança. Defende que os problemas de W decorrem de sua família, ele é o mais velho e a mãe está esperando o quinto filho, vivem em dois cômodos: avó, mãe, pai e quatro crianças. O pai não trabalha e o menino não faz nada na sala de aula, se espelha no pai. Relata que fica esgotadíssima, por mais que não queira ser afetada. Falta respeito e ordem, atrapalha os coleguinhas mais frágeis que se deixam levar pela bagunça.

O caso de W é aquele em que a professora faz o relato de três crianças, mesmo tendo informado que os escolhidos eram RA e J, o problema de W surge com insistência e seu discurso, mostrando relevância significante.

unesp

No discurso da professora observamos uma barreira ao exercício da diferença, as ações de W não são assimiláveis ao imaginário da professora. Suas idealizações e valores não permitem a menor sombra de diálogo com quem não os compartilhe, (só dá descanso fora da sala de aula, não consegue dormir, fica esgotadíssima por causa dos alunos-problema).

W resiste não apenas ao saber proferido pelo discurso pedagógico: "não faz e não quer fazer nada, não dá retorno, não está mudando, desatento". Mas também se insurge contra ele, atacando sua sustentação básica, que é o ordenamento disciplinar (corre, conversa, danado, faz briga, confusão e prejudica os outros).

Há no discurso uma ofensa narcísica, resultante da negativa de W em realizar os ideais institucionais que a professora representa: "os pais não podem corrigir; embora não ache certo, tapa de pai e mãe não quebra osso de criança".

Para resolver e encerrar as dúvidas, o discurso da professora atribui para as causas do fracasso, explicações fundadas em seus próprios valores, ao mesmo tempo denega as implicações valorativas, já que supõe estar diante de fatos naturais, e não de uma realidade projetada pela linguagem: "sete pessoas em dois cômodos, o pai não faz nada e o filho se espelha nele".

O pai de W explica que o motivo de seu filho não estar obtendo êxito na alfabetização é por estarem sendo perseguidos, por serem pobres e morarem numa casa humilde. Diz que o filho está com uma dificuldadezinha, porque não freqüentou pré-escola, foi tirado poucos dias depois do início, porque a professora bateu e machucou sua boca, por estar com giz esfregando nos dentes, fala que é um caso de polícia. Segundo ele, parece haver uma combinação entre a curriola do parquinho e a da escola, pois numa briga entre garotos, seu filho foi trazido para casa e o outro entrou

unesp

para assistir aula. Fala que não vai desistir pois quer que o filho melhore e que ele seja uma pessoa instruída. Em casa W é uma criança normal, faz o que lhe mandam bem feitinho. A esposa leva a criança na Psicóloga semanalmente. Relata que com ele havia acontecido a mesma coisa, por sua mãe ser faxineira, havia sido discriminado, os garotos da escola o provocavam e ele revidava, sua professora havia batido em sua boca com uma régua e isso impediu que seguisse estudando, mas mesmo tendo ido na escola até o primeiro ano, sabe ler e escrever, se não tivesse sido perseguido poderia ser um bacharel. Diz que não quer que o filho passe pelo que já passou, que seu maior prazer é vê-lo vencer, estudar, se formar. No momento ele e a esposa estão desempregados, não porque não queira trabalhar, ou por serem vagabundos, mas por não encontrarem trabalho, pela crise estar feia.

A escolarização de W está narcísica e imediatamente cifrada na história de seu pai, ambas marcadas pelo fracasso, (foram discriminados por serem pobres, moram numa casa humilde, foram feridos na boca). No discurso parental, W deve ser portador dessa identidade. Mesmo que seja pejorativa e signifique exclusão, ela assegura um contorno identitário possível. Seria praticamente impossível para W não traduzir essa escritura prescrita pelo pai, sob pena de não constituir-se como sujeito que sabe de si, mesmo que seja socialmente depreciado. Simultaneamente há uma fala positiva, inserindo o filho num paradoxo, que pode assegurar a possibilidade de diferenciação e singularização (quer que o filho melhore e seja uma criança instruída; em casa é uma criança normal que faz o que lhe pedem; teria o maior prazer em ver o filho vencer, estudar e se formar; poderia ser um bacharel).

Uma das estratégias do discurso pedagógico é fazer com que o sujeito leia a si próprio com os valores e ideais da instituição escolar, embora o discurso do pai de

unesp

W resista a essa subjetivação (bater na boca do filho é caso de polícia, há uma combinação entre a curriola do parquinho com a da escola), por vezes acata a patologização e sucumbe à atribuição imposta pela escola, (leva a criança semanalmente na psicóloga).

Quando perguntamos a W porque ele não estava acompanhando a classe responde de forma enfática que está conseguindo aos poucos. Folheando o caderno de classe, lê corretamente várias palavras, narra estórias associadas aos desenhos, explica de forma compreensível o que desenhou. Fala o nome de seus familiares e o número de pessoas que residem na casa. Faz um relato compreensível das brincadeiras de que participa, do filme que assistiu e do jogo de vídeo-game. Perguntado pela segunda vez porque não está conseguindo acompanhar a classe, responde prontamente que havia lido o solicitado, que gosta de estudar, que o estudo serve para trabalhar. Responde que sabe fazer compras quando lhe pedem e faz um diagrama do percurso de sua casa até a padaria. Quando perguntado pela terceira vez o que estava havendo na aula, que não conseguia acompanhar, responde que sabe escrever e ler, diante do desafio para que lesse novas palavras apontadas, W lê corretamente as que são pedidas.

Observando as palavras de W, podemos notar que ele não se resigna a ocupar o lugar de insucesso escolar, que o discurso pedagógico e parental lhe atribuem. O grande Outro demanda esforços de diferenciação que resistem à identificação com os ideais do pai e da professora. O real em contínuo devir, não pode ser literalmente traduzido. Esse fatores fazem emergir em seu discurso um processo de singularização e insurgência contra os significantes institucionais, (está aprendendo aos pouco, sabe ler e escrever, lê corretamente o que lhe foi pedido, trabalha com diagrama).

Porém, como toda deriva simbólica implica num ponto de basta metafórico, onde se constitui saber e sujeito, W sustenta perante o "Outro" um estilo singular, diz que sabe ler apesar de todas a injunções em contrário.[104]

CA, excesso de luz impede a visão

A professora diz que CA sabe ler mas não escreve, lê devagarinho, de soquinho, quase todas as primeiras lições da cartilha, a grande dificuldade é na escrita, mas já escreve as lições iniciais, tem condições de aprender. Segundo ela a parte que antecede a alfabetização não foi trabalhada, mas já fez alguns progressos, está começando a escrever as sílabas simples, com dificuldade nas complexas, mas vai chegar lá com certeza. Diz que a aluna tem dificuldade de aprendizagem, que erra alguma coisa. As causas do fracasso são o fato dela ter vindo depois de iniciadas as aulas, não ter sido dada a devida atenção na escola anterior e porque foi discriminada por ser filha da faxineira. Trata-se de uma criança inteligente, meio devagar e imatura, que não foi bem trabalhada, que tem medo de não se adequar, de não fazer novos amigos. Fala que as crianças captam os problemas dentro de casa e não vão para frente na escola. Os pais colocam os filhos na escola para se livrar deles, porque são obrigados, não pensam que é importante para o futuro, para aprender alguma coisa e poder trabalhar. Outro motivo é que a mãe tem um problema de fala, C não foi trabalhada quando era bebê, todos são inteligentes, mas depende do ambiente. Explica que a aluna não tem capricho e que faltam os pré-requisitos como a atenção e a parte motora.

[104] Inclusive por parte do entrevistador, que provoca W para que demonstre seu saber.

unesp

Nota-se que no discurso da professora há uma ambivalência no sentido atribuído a CA, (lê mas não escreve, grande dificuldade na escrita, mas já escreve as primeiras lições, tem condições de aprender, faltam os pré-requisitos como atenção e a parte motora).

Na descrição das causas do fracasso da aprendizagem, a atribuição imaginária adquire a coerência de saber totalizado, essa linearidade conceitual, permite ao professor intervir nas causas, e imediatamente corrigir os desvios. No discurso ocorre a ilusão de que o transbordamento imaginário faz cessar o devir e o não-sentido, (a parte que antecede a alfabetização não foi bem trabalhada, ter vindo depois do início das aulas, não houve atenção na escola anterior, insegura, imatura, problemas motores, problemas em casa, a mãe tem um problema de fala, não foi trabalhada quando era bebê).

Está presente no discurso um ciclo vicioso, entre moralização e aprendizagem, quem não aprende é um desviante, e ao mesmo tempo, o desviante não aprende, (não pensam que estudar é importante para no futuro poder trabalhar).

A mãe de CA relata que na antiga escola a filha não rendia porque não lhe davam atenção, nunca a procuraram para falar sobre o problema, era discriminada por ser faxineira e a pessoa com menor nível de estudo. A filha é uma criança normal, na escola atual já se desenvolveu muito, conseguiu realizar o que em todo ano anterior não havia desenvolvido, está conseguindo ler e escrever, os cadernos estão uma maravilha. Na escola pública tem reforço para os alunos mais atrasados, a professora vai em cada carteira para ver se está tudo bem. Quando a filha nasceu sofreu convulsão, tomou remédio, Gardenal, até três anos antes. No ano anterior havia procurado o neurologista para perguntar se a filha não aprendia por causa do medicamento e ouviu do médico que CA é uma criança normal. Saiu do último

unesp

trabalho, por ter percebido que a filha era tratada de forma diferenciada e não estava se desenvolvendo.

Está presente no discurso parental um asseguramento imaginário na identidade de "pobre, discriminada e doente", oferecendo uma explicação coerente e totalizada para sua condição. Há um amálgama que completa as possíveis lacunas por onde o sentido poderia dispersar e exigir novas atribuições (não lhe davam satisfação sobre o desempenho da filha porque era faxineira e a pessoa com menor escolaridade).

Ao mesmo tempo Outros significantes produzem deriva de sentido e têm a eficácia de fazê-la mudar de trabalho, causando uma mudança positiva no desempenho de CA, (saiu do trabalho por ter percebido que a filha era tratada de modo diferenciado e não estava se desenvolvendo; graças ao reforço para os alunos mais atrasados e ao fato da professora acompanhar de carteira em carteira, a criança já se desenvolveu muito, já sabe ler e escrever e os cadernos estão uma maravilha).

Há uma fala que não coincide com a harmonia imaginária (teve convulsão ao nascer e tomou Gardenal até três anos antes). Essa idiossincrasia é superada com a tranqüilizante fala do especialista, assegurando saber e controle, (o médico neurologista afirmou que CA é uma criança normal).

Perguntada sobre o que estava ocorrendo na aula, CA responde que não estava havendo nada, quando perguntada se está com dificuldade em aprender o que a professora ensina, responde que está, o motivo é a professora falar baixo. Perguntada sobre as atividades do caderno, teve dificuldade em explicar do que se trata. Diz que agora está entendendo, que não sabia ler nem escrever na outra escola porque a professora não ensinava. Fala sobre as brincadeiras que faz com a irmã e os

unesp

programas de TV de forma compreensível, mas tem dificuldade no relato das atividades escolares. Repete por duas vezes que não compreende bem o que a professora ensina porque ela não enxerga quando o sol reflete na lousa. Compõe uma estória sobre o grafismo, que embora monossilábica é articulada.

O discurso de CA inicia com uma tentativa de resistir e negar a identificação do fracasso escolar (não está acontecendo nada). Não se resigna ao atributo, (agora está entendendo, na outra escola a professora não ensinava). Quando admite o problema, encontra causas que recalcam a implicação subjetiva, indicando que não há mediação pelo "Outro". Se o problema é causado pelos outros ou por processos naturais, não há lacuna de sentido que exija deslocamento do significante (a professora fala baixo; o sol reflete na lousa impedindo que veja). Essa dessubjetivação pode ser o motivo que impossibilita CA compôr um diálogo a partir dos escritos do caderno, o destinatário não é o Outro, fazendo com que não avance pelo equívoco possível e silencie, (por duas vezes CA não traduz os escritos do caderno). A articulação dialógica se instala em torno de temática diversa à escolarização, (brincadeiras, programas de TV e desenho), essa evitação expressa conflito na lida com o tema, que aparece de forma ambígua e não linear.

RG: lalanja não sabe falar, mas limão sim.

A professora relata que RG não teve o rendimento esperado, mas avançou um pouco, troca as letras ao falar, dificultando a escrita; mas cada criança tem o seu ritmo, uns demoram mais um pouquinho e estão mais atrás, mas avançam. Entende a alfabetização como um processo contínuo, para o resto da vida, que as

unesp

crianças são diferentes umas das outras e seria enganoso dizer que tem que alfabetizar em um ano. Algumas crianças demoram mais, é normal uns terem mais dificuldade que outros, no caso porque num a fala é normal, o outro troca as letras. Simplesmente não chegou ao ponto que a escola esperava, perante o grupo é insuficiente, mas se esforçou e fez alguma coisa, houve um crescimento. Diz que a dificuldade de fala em RG se estende para a escrita, a criança é super insegura, assustada e delicada. A família só compareceu quando foi solicitada, não houve uma preocupação para saber se o filho estava com dificuldades, se não foi ausente também não foi presente. Problemas de alfabetização decorrem do fato do professor não ter bagagem, os cursos de formação não falam nada, o problema é a falta de investimento na formação de professores, principalmente formação em psicologia. A escola não está tendo valor para os pais, está moralmente lá embaixo, infelizmente a família vem tirando um pouco da ilusão necessária, de que o professor é alguém que está ensinando alguma coisa de valor, caso contrário a criança não respeita o professor. Segundo a professora, RG precisa de especialista, fonoaudiólogo. É uma criança que precisa de mais tempo.

T. 1252

O discurso da professora opera com um conceito de alfabetização como processo singular, isso torna mais tolerante sua relação com RG. Nessa concepção não há propriamente um fracasso na aprendizagem, mas sim, uma etapa ainda não alcançada (não teve o rendimento esperado mas avançou um pouco; cada criança tem o seu ritmo, uns demoram mais, mas avançam; alfabetização é um processo para o resto da vida, seria enganoso pensar que todos se alfabetizam em um ano, é normal algumas crianças demorarem mais).

Embora, no discurso da professora, alfabetização seja uma conquista infinita, as causas do não avanço de RG, são naturais e imediatas, não há mediação

unesp

subjetiva (dificuldade da fala se estende diretamente para escrita, insegura, assustada, delicada). Existe uma coincidência entre a sujeição moral aos ideais da escola e a alfabetização (a família só apareceu na escola quando solicitada, não houve uma preocupação, não foi ausente mas também não foi presente; a escola não tem valor para os pais, está moralmente lá embaixo, a família tira a ilusão de que o professor está ensinando algo de valor, a criança não respeita o professor).

Há no discurso um impasse entre a categoria de alfabetização, como processo infindável e sua naturalização psicológica, que se resolve pela adesão ao saber, imaginariamente completo, sem lacunas, do especialista em infância, que tem o poder de elucidar as dúvidas, tornar a criança inteligível e trazê-la de volta à normalidade, (precisa de um fonoaudiólogo, a dificuldade de fala interfere na escrita).

A mãe relata que RG e seu irmão mais velho, que recentemente foi chamado de analfabeto pela professora, confundem as palavras, não conseguem escrever e ler, não acompanham os outros alunos. Desde cedo foi uma criança problemática (pronuncia pobremática), pois tem uma bronquite de origem emocional que não tem cura., quando vai dar a crise ele fica totalmente agressivo, se quer alguma coisa e ela não pode dar, fica irritado, nervoso, agressivo e já começa a tossir. Explica que RG tem um trauma de quando se acidentou de carro com o pai, ficou uma criança totalmente insegura, tinha medo de sair na rua, em seguida ao acidente teve bronquite e pneumonia, antes o filho fez o pré-primário e não tinha nenhum problema. Está procurando vaga com a psicóloga do Serviço Municipal de Saúde pois o RG tem que ter ajuda. Explica que ela própria também é muito nervosa e tem dificuldade para pronunciar algumas palavras, troca as letras e palavras. Relata que o fato dos filhos serem nervosos é devido a ela ser nervosa também, fez tratamento no serviço público

unesp

de Saúde Mental e tomava remédios calmantes, quando ficava nervosa desmaiava, os calmantes eram muito fortes, dormia o dia todo e não tinha quem cuidasse dos filhos. Hoje é evangélica e diz ter entregue tudo na mão de Deus, ela e o marido tentam fazer tudo do jeito melhor para que os filhos tenham um bom resultado, mas como cursou até o segundo ano primário, tem coisas que ela não sabe como explicar. Relata que em casa o filho é normal, toma banho e se troca sozinho, lava louça, varre o quintal, vai ao bar, é uma criança disposta a fazer o que mandam, sabe pedir, sabe contar. Não quer que o filho fique na escola sem aprender nada. Diz que da escola não tem nenhuma queixa, só tem ajudado.

O discurso da mãe de RG, subjetivado a partir do uso do serviço de saúde mental, realiza uma adesão aos parâmetros institucionais de normalidade e causalidade ditados por essa instituição. O sentido fecha e cristaliza quando ela recorre à psicopatologia como ordem de explicação, pois essa é a disciplina autorizada a poder dizer o que é normal e anormal, segundo interesses de adaptação, uniformização e reprodução social.

Os significantes recortados na seqüência, condizem com um assujeitamento em relação ao lugar designado a ela e aos filhos pelo discurso pedagógico. Permeado de imediatidades psiconaturais, confirma um imaginário imposto pelas instituições autorizadas a definir e diferenciar o racional do desarrazoado, a partir de um critério de adesão ao instituído, oferecendo segurança contra as interrogações e impossibilidades. (bronquite de origem emocional, quando vai dar a crise fica agressivo, se contrariado começa a tossir, antes não tinha nenhum problema mas o trauma decorrente do acidente de carro causou insegurança, procura por vaga no serviço de

unesp

Psicologia, não consegue ler e escrever, não acompanha a classe, confunde as letras, desde criança foi problemática).

Resigna-se a não ocupar um lugar de sustentação subjetiva de sua própria realidade (tentei fazer tudo para que os filhos tivessem bom resultado, entreguei tudo na mão de Deus, tem coisas que não sabe explicar pois só cursou até o segundo ano). Há um sentido em suas palavras que faz trazer para si, narcisicamente, a causalidade do insucesso de RG.

A relação dela com o(s) filho(s), quando se reporta à aprendizagem escolar é direta. Essa imediatidade é condição para reprodução especular de sua própria história na dos filhos, dificultando a construção de um sujeito dotado de singularidade, (ela própria é muito nervosa, tem dificuldade em pronunciar as palavras, troca as letras, quando ficava nervosa desmaiava, por isso os filhos são nervosos).

Ao mesmo tempo o discurso sustenta um sentido diferente dos ditos institucionais em relação ao fracasso escolar (em casa o filho é normal, toma banho e se troca sozinho, varre o quintal, vai ao bar, é disposto a fazer o que mandam, sabe pedir, sabe contar). Esse significante parece dotado de força suficiente para colocar o discurso institucional em deriva e abrir espaço para diferenciação do sujeito.

Perguntado se estava entendendo o que a professora ensinava, RG responde e reitera que entende sim, pois escreve e copia o texto, mas não sabe falar, lê às vezes sim outras não. A única coisa que estava acontecendo é que estava com bronquite, a nosso pedido leu corretamente duas palavras, não conseguiu ler uma. Fala sobre como ajuda a mãe no trabalho doméstico, dos membros da família, o que assiste na TV, sobre futebol e brincadeiras de forma articulada, compreensível. Faz um desenho e elabora estória sobre o grafismo, aperfeiçoando a figura durante a conversa.

unesp

Convidado novamente a falar sobre suas dificuldades diz que está indo bem, que já aprendeu a escrever, escreve uma palavra durante a argumentação, tem dificuldade em pronunciar. Quando perguntado sobre quais palavras não sabia falar, disse que lalanja não sabia mas limão sim.

No discurso de RG também ocorre uma recusa da atribuição de sentido que incide sobre ele, não se avalia como tendo fracassado na alfabetização, como afirma o discurso parental e escolar (entende o que a professora diz, escrevo e copio o texto, apenas não sei falar; lê as vezes sim outras não, escreve durante a argumentação; lalanja não sabe falar, mas limão sabe).

Mesmo a coerência imaginária, veiculada nos dizeres da mãe, e da professora, reproduzindo o discurso da normatização, RG não se reconhece no lugar de fracasso na alfabetização. Isso garante um exercício de singularidade, capacitando-o para atribuição de sentido fora das determinações institucionais. Uma linha de fuga para a diferenciação pode ser a positividade do discurso da mãe sobre seu desempenho nas tarefas domésticas.

RV: insiste em ser criança

A professora explica que RV não obteve êxito na alfabetização porque não conhece as letras do alfabeto, não sabe escrever, não lê nem as vogais, não trabalha nada, copia apenas duas linhas durante toda aula, não passa da letra de fôrma para letrinha de mão, não escreve e quando escreve não lê, não lê o próprio nome, simplesmente copia automaticamente. Fala que chegou ao final do ano e não

unesp

aprendeu nada, não acompanhou, não desenvolveu o conteúdo. A criança sabe falar, sabe perguntar, mas não escreve nada, teve um mau aproveitamento. Atribui o insucesso ao fato RV ser uma criança problema, frágil, pacata, quietinha, que simplesmente copia e não acrescenta nada novo, não faz absolutamente nada, nunca abriu a boca para falar. O problema emocional a faz ficar doente e apática, entre aspas "bobinha", é imaturo, pouco ativo, não procura as coisas, não está pronto para aprender o que a professora fala. Vêm de uma família sem estrutura, que não se importa, então a criança não se esforça. Nas famílias desestruturadas, onde marido e mulher discutem, os pais são separados ou presos, entre os adotados, as crianças vão empurradas. Explica que se o ambiente familiar não der condições para que as crianças sejam ativas fica tudo perdido. Crianças que vêm transferidas, de origem simples não enxergam o futuro na frente, não têm discernimento, vivem e se fecham no mundinho delas. RV não soube aproveitar a chance que foi dada.

A partir de um leitura instrumental e utilitarista da alfabetização, o discurso da professora classifica RV entre os que fracassaram na alfabetização. De acordo com suas palavras não há dúvida de que o aluno não se alfabetizou, é um desviante da idealização institucional.

Recordemos a potência significante que o discurso desse agente institucional tem na construção da realidade do sujeito, que é sempre efeito de linguagem. Por sua especialização, o professor é autorizado pela instituição que representa, a dizer se um aluno é ou não alfabetizado, seus dizeres são constituintes das qualidades com as quais o aluno se identifica. Em seu discurso não há um Outro mediador, a quem ele responde com suas palavras e atitudes. Seu discurso desconhece a implicação que tem na constituição da realidade que o cerca, supõe estar diante de fatos

unesp

dados naturalmente, que independem de interpretação (não conhece as letras do alfabeto, não sabe escrever, não lê nem as vogais, não trabalha nada, não passa da letra de fôrma para letrinha de mão, não escreve e quando escreve não lê, não lê o próprio nome, copia automaticamente, chegou ao final do ano e não aprendeu nada, não acompanhou, não desenvolveu o conteúdo, não escreve nada, tem mau aproveitamento, não soube aproveitar a chance que foi dada).

A ausência de mediação pelo grande Outro encerra os dizeres da professora num substancialismo, que exclui a dimensão dialógica na constituição do sujeito, (criança problema, frágil, pacata, quietinha; o problema emocional faz ficar doente e apática, entre aspas "bobinha"; é imaturo, pouco ativo, não procura as coisas, não está pronto para aprender o que a professora fala).

No discurso da professora, a determinação do ambiente familiar nas atitudes de RV são diretas, a criança sobre quem incide esse significante é um replicante, recalcando o exercício da diferença e a singularização. Está presente a polissemia em relação ao significante disciplina, (família sem estrutura, a criança não se esforça; onde marido e mulher discutem, os pais são separados ou presos, filhos adotados, nesses casos as crianças vão empurradas; o ambiente familiar não dá condições para que os filhos sejam ativos então fica tudo perdido; crianças que vêm transferidas, de origem simples não enxergam o futuro na frente, não têm discernimento, vivem e se fecham no mundinho delas).

A mãe relata que RV não gosta, odeia escola e estudo, não acompanha a classe, um pouco porque é sem vergonha, não lê nem faz as tarefas escolares. O filho escuta bem, mas lhe dóem os olhos quando tenta ler, não presta atenção nas coisas, precisa repetir várias vezes, quando vai ao bar sempre esquece o que tinha que

comprar, às vezes fala demais e não para, só gosta de desenhar, pensa que a escola é como a pré-escola. Quando o filho era menor teve uma convulsão acordado, briga mas chora por qualquer coisa, é muito nervoso e sonha demais, mas não responde para a professora é comportado. Relata que vai fazer todos os tipos de exames na criança, que já foi consultada pelos estagiários de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia e está encaminhado para o Neurologista e Fonoaudióloga, algum problema ele tem. A separação do casal atingiu demais o filho, o pai é motorista de caminhão e mora numa cidade próxima, visita pouco os filhos. Na família são cinco filhos, a mais velha tem nove anos, mas idade mental de cinco, mas não precisa tomar remédio, o irmão mais novo também tem dificuldade na escola e está numa classe especial, foi chamada na pré-escola porque a filha mais nova desenhava usando muito cor preta. Ela própria, quando freqüentava a escola, sofria desmaios e os remédios a deixavam sonolenta, era muito agitada e batia nas pessoas, as crianças podem ter puxado para ela. Não gosta que as crianças assistam filmes de violência na TV. Sobrevivem da pensão do marido e da ajuda de familiares.

As palavras da mãe de RV, mostram um sentido unívoco sobre o lugar que ele ocupa na aprendizagem, excluindo dúvidas e ambigüidades, (odeia escola e estudo; não acompanha a classe porque é sem vergonha, não lê nem faz as tarefas escolares). Essa certeza indica uma relação pautada na qualidade narcísica, que totaliza e objetiva os fatos a partir do registro imaginário (quando freqüentava a escola, sofria desmaios, tomava remédios que a deixavam drogada, era muito agitada, batia nas pessoas, as crianças podem ter puxado para ela).

Essa certeza ilusória expressa a baixa capacidade em tolerar diferenças, recorrendo a discursos que tomam todos os filhos como uma extensão dela própria (a

unesp

mais velha tem nove anos, mas idade mental de cinco; o irmão mais novo está numa classe especial; a filha mais nova desenhava usando muita cor preta).

O discurso dos especialistas em distúrbios da infância ocupa o lugar imaginário de um saber completo e sem lacunas, potencializando seu poder de criar subjetividades dóceis, (consultada pela pedagogia, serviço social, psicologia e está encaminhado para o neurologista e fonoaudiologia, porque algum problema ele tem).

Reportar-se à "convulsão acordado, à separação do casal, às poucas visitas do pai", para explicar as causas do fracasso escolar, configurando uma forma de reprodução do discurso dos especialistas e, simultaneamente, uma resposta que atenua a falta e a incompletude constituinte de todo saber.

O significante que oferece um grau de deslocamento, dotado de possibilidade de diferenciação e singularização é: "sonha muito e gosta de desenhar", através dele RV recusa as regras do discurso pedagógico.

Toda vez que RV pronuncia uma palavra com "C, Ç, SS e S inicial, pronuncia "ch", o R depois das consoantes também não é pronunciado, mas sua fala é compreensível e faz sentido. Afirma que está sabendo ler e escrever algumas palavras, escreve o próprio nome, mas o da mãe não. O motivos aos quais RV reporta as dificuldades são, o menino do lado que faz barulho e porque brinca muito. Relata com discernimento suas brincadeiras, a relação com a mãe que o proíbe de brincar com os amigos da vizinhança, a respeito de familiares, sobre o conteúdo dos programas na TV. Realizou um desenho e fez uma descrição do que passava no grafismo.

unesp

Sentidos ambivalentes estão presentes nas palavras de RV quando trata das causas de sua dificuldade na alfabetização; uma é objetiva e direta, (o menino do lado faz barulho), na outra há uma implicação subjetiva (brinco muito).

Embora incida sobre ele o discurso parental auto referido, (deve ter puxado para mim então não aprende), o discurso escolar com seus exames, (apática, imatura para aprender), dos pedólogos com seus diagnósticos (avaliado por assistente social, pedagogo, psicólogo; encaminhado para fonoaudiologia e neurologia). Todos no sentido de identificá-lo como um caso de fracasso escolar, ele resiste e recusa essa identidade. Mesmo com dificuldade na vocalização, seu discurso faz sentido na situação dialógica e representa um esforço subjetivo e político para diferenciar-se, (está sabendo ler e escrever algumas palavras) pela recusa das idealizações institucionais.

CAPÍTULO VI

Categorizando o possível da discussão

Adeus colégio,
adeus vida vivida sob inspeção
Carlos Drumond de Andrade[105]

[105] ANDRADE, Carlos Drumond, Adeus ao colégio, (in) Esquecer para lembrar, R. J., Ed. José Olímpio, 1979, p. 123.

Poder/saber e reprodução social

Embora as abordagens aqui consideradas constituam teorias e métodos autônomos, desenvolvidos em contextos diferentes, para tratar de objetos diversos, nossa discussão principal vai no sentido de realizar um diálogo transdisciplinar, pautado em critérios políticos e epistemológicos. Nosso eixo de análise está fundamentado principalmente na interface dos quatro discursos da psicanálise, o do mestre/universidade/histérica/analista, com as categorias de poder/saber/resistência em Foucault.

Defendemos desde o início do trabalho a noção de um sujeito submetido ao poder das instituições . No regime disciplinar o poder foi definido como produtor de sentido e de sujeitos. Em psicanálise o sujeito também é decorrência de um Outro, efeito das leis da linguagem, às quais deve submeter-se para advir. Nesses termos os discursos dos sujeitos que se dispuseram a tratar dos temas do êxito/fracasso na alfabetização, são tratados como desdobramentos desses poderes.

Os enunciados dos professores, enquanto representantes de forças que investem na manutenção da ordem social, gozam do poder de atribuir sentido à realidade das crianças e de seus familiares. Tais dizeres incorrem na estrutura do discurso do mestre quando discorrem sobre o sucesso e o fracasso escolar; realidades que só podem existir mediante dizeres que as estabeleçam.

No discurso do mestre, as palavras do agente professora recalcam sua própria divisão e adquire literalidade (S1/$). Institui que o outro (S2), aluno e familiar, produza um saber totalizante e uniforme, que ignora a divisão e a incompletude e que incita a produzir diferença, pois a dispersão significante está recalcada abaixo da barra (S2/a).

unesp

O discurso dos pais também ocupa o lugar do mestre quando reproduz os princípios do discurso pedagógico na relação com os filhos, pois historicamente as relações sentimentais entre pais e filhos são decorrência da escolarização das mentalidades.

O saber do outro (S2), quando produzido na relação com o mestre, se põe como objetividade e transparência do real, pois o objeto a, em seu registro simbólico e real, está recalcado. O discurso do mestre obtém êxito quando o outro se coloca como espelho que reproduz ou aumenta seu poder, nessa modalidade discursiva o saber do outro não dispersa nem diferencia.

Como indivíduos subjetivados pelo discurso pedagógico, professores e familiares conjugam em suas falas, atribuições significantes que são da ordem do discurso da universidade. Nesse discurso o saber se estabiliza, ignora que está a serviço do poder e ocupa o lugar de verdade. A potência significante, isto é, o poder não apenas como substantivo, mas como verbo, está abaixo da barra do recalque (S2/S1).

O agente professor/familiar estabelece laço social com o outro-aluno incitando-o a produzir um sentido uniforme e totalizante, que desconsidere sua própria divisão e faz supor estar diante de fatos neutros, que existem por si próprios (a/$).

O saber no discurso da universidade atribui sentido em conformidade com as interpelações do mestre, reproduzindo respostas que supostamente fazem transparecer o referente, levando o sujeito a investir e permanecer no próprio saber.

Os recortes e encadeamentos discursivos organizados na seqüência do texto, mostram como o mestre e a universidade, obtêm êxito produzindo subjetividade:

1- *Está alfabetizado, lê e escreve, tem interesse e vontade de aprender, p(RA, J, W) ----> A força de vontade do filho para se desenvolver, f(RA) ----> Fico estudando, gosto de aprender, (RA).*

unesp

2- Lê e escreve fluentemente, é totalmente interessada, p(B, CA) ----> Já sabe ler e escrever, tem coordenação motora, peço para prestar atenção na aula, não conversar nem brincar, f(B) ----> É fácil o que ensinam na escola, quando a professora fala eu fico quieta e presto atenção, as coisas ditas pela professora devem ser aprendidas, (B).

3- Considera alfabetizado, lê, faz cálculo, é motivado; p(E, RO) ----> É excelente criança e aluno, lê certinho as placas, é muito curioso e tem vontade de aprender, f(E) ----> Sei escrever na lousa e fazer conta, o que a professora explica deve ser entendido, (E).

4- Lê, escreve, é viva, esperta, madura e tem interesse, p(F, RV) ----> Vou bem na aula porque presto atenção e quero aprender, a escola é para aprender a não ficar pelas ruas, e para aprender as coisas que tem no mundo. (F)

5- Está enroscado tem dificuldade em ler e escrever, só copia, p(RA, J, W) ----> Não conseguiu se alfabetizar, é uma criança meio desligada, displicente, não presta atenção, vive no mundo da lua, f(J) ----> Não sei ler, não sei fazer bonito, o desenho está errado, não prestei atenção, não ouvi a professora, só fiquei pensando em jogar vídeo-game, (J).

6- Lê, mas não escreve, não foi devidamente estimulada, foi discriminada, faltam pré-requisitos como atenção e a parte motora, p(C, CA) ----> Não rendia porque na outra escola não lhe davam atenção, era discriminada, sofreu convulsão ao nascer, f(CA) ----> Tenho dificuldades porque a professora fala baixo e o sol reflete na lousa, (CA)

7- Não teve o rendimento esperado, não chegou ao ponto que a escola esperava, perante o grupo é insuficiente, p(E, RG) ----> Confunde as palavras, não

consegue escrever e ler, não acompanham os outros alunos, em casa é normal, f(RG) ----> Não sei falar (RG).

8- *Não obteve êxito na alfabetização porque não conhece as letras do alfabeto, não sabe escrever, não lê nem as vogais, não trabalha nada p(F, RV) ----> não gosta e odeia escola e estudo, não acompanha a classe f(RV)----> não lê o nome da mãe (RV)*

O fracasso do poder/saber

Ocorre tanto no discurso das crianças que fracassaram, como nas que obtiveram sucesso, um índice de diferenciação e singularização que as posicionam fora do imperativo institucional. Isso implica a realização da circulação discursiva, o giro de um quarto de volta das quatro posições que os sujeitos estabelecem no laço social. Devendo ser interpretado como o impossível e o insucesso estrutural da educação e do governo; e simultaneamente, como tendência de dispersão discursiva presente em todo processo de condensação.

Mesmo involuntários e não conscientes, existem momentos, em que as palavras do professor e dos familiares incorrem pelo discurso da histérica e do analista. Se isso não ocorresse teríamos não sujeitos falantes, mas autômatos, replicantes que apenas reproduzem os imperativos do mestre e da universidade.

Pela ação do discurso da histérica e do analista, o mestre e seu saber não se efetivam completamente, fracassam, encontram o impossível de suas ações.

A modulação histérica ordenando o discurso das professoras, propõe que o lugar de agente seja ocupado pelo sujeito dividido, recalca o objeto "a", falta e causa

unesp

do significante, que ocupa o lugar de verdade. Isso implica uma convivência difícil com o impossível da experiência humana ($/a).

Quando o sujeito que recalca o objeto "a", causa e falta do significante, impõe-se ao outro uma produção de saber, que terá como marcas a impossibilidade de totalização e a provisoriedade, pois o saber está abaixo do traço do recalque. No discurso da histérica, o outro (S1), atualizará um anseio permanente de saber, que não coincidirá com o que o agente espera. O saber, como produto exigido pelo agente, está barrado para o outro, fazendo com que recalque a permanência de sentido e continue exigindo produção de saber (S1/S2).

Para o outro, há sempre uma insatisfação com o saber produzido, nessa incompletude ele exerce uma contestação permanente, pois vive na ânsia da completude e literalidade impossíveis.

No caso do discurso do analista, o lugar de agente é ocupado pelo objeto "a", falta e causa do significante que mantém sob recalque o saber (a/S2). O outro é o sujeito submetido à esquize, quando interpelado pelo não-sentido/sentido do objeto "a", produz potência significante ($/S1), que por sua vez não se estabiliza, pois o saber (S2) está impossibilitado. Emerge daí a incessante deriva de sentido, um fluxo de produção permanente de novas realidades.

Também a partir da articulação entre poder-saber na formulação foucaltiana, observamos que a fala dos familiares e professores conjuga uma polissemia em torno do significante disciplina. O ordenamento do comportamento está diretamente relacionado com a internalização do conteúdo ensinado. A disciplina produz obediência, ordem na conduta e, simultaneamente, saber conveniente à manutenção do ordenamento político vigente.

unesp

O dispositivo disciplinar classifica, hierarquiza, impõe identidades para os sujeitos; fracasso e sucesso na alfabetização são produções suas. Porém, compondo a rede das relações de poder-saber, estão "pontos móveis de resistência", quando o sujeito recusa identificar-se com o saber produzido pelo poder. Essa resistência ocorre inclusive na fala de alunos que obtiveram êxito.

Observamos nos recortes seguintes, como os discursos necessariamente circulam e como se põe resistência ao poder-saber:

1- Está alfabetizado, lê e escreve, tem interesse e vontade de aprender, p(RA, J, W) ----> A força de vontade do filho para se desenvolver, f(RA) ----> Não sabe ler muito, sabe alguma coisa, (RA).

2- Lê e escreve fluentemente, é totalmente interessada, p(B, CA) ----> Já sabe ler e escrever, tem coordenação motora, presta atenção na aula, não conversar nem brincar, f(B) ----> Tem coisas que não sei (B).

3- Lê, escreve, é viva, esperta, madura, interessada, p(F, RV) ----> Sabe menos que o garoto que senta a seu lado, (F)

4- Não faz nada, prejudica os outros, só dá descanso fora da sala de aula, faltam respeito e ordem, p(RA, J, W) ----> estão sendo perseguidos por serem pobres, morarem numa casa humilde, o filho está com uma dificuldadezinha p(W) ----> Estou conseguindo ler e escrever aos poucos, gosto de estudar, estudo serve para trabalhar, sabe fazer compras, faz um diagrama do percurso de sua casa até a padaria (W)

5- *Não pensam que a escola é importante para o futuro, aprender alguma coisa e poder trabalhar,* p(B, CA) ----> *Foi discriminada, sofreu convulsão, tomou Gardenal* f(CA) ----> *Agora estou entendendo o que a professora ensina, (CA).*

unesp

6- A escola está moralmente lá embaixo, infelizmente a família vem tirando um pouco da ilusão necessária, o professor é alguém que está ensinando alguma coisa de valor, p(E, RG) ----> *Passou por um trauma emocional, fica totalmente agressivo, não consegue ler e escrever ----> Escrevo e copio, às vezes leio outras não, a única coisa que está acontecendo é uma bronquite, estou indo bem já aprendi escrever, (RG).*

7- *Não escreve, não lê nem as vogais, só copia automaticamente, não aprendeu nada, não acompanhou, não desenvolveu o conteúdo, p(F, RV) ----> Não gosta, odeia escola e estudo, não acompanha a classe, não lê nem faz as tarefas escolares, f(RV) ----> Estou sabendo ler e escrever algumas palavras, escreve o próprio nome (RV).*

O desenho infantil elevado à categoria de escritura

Em todas as entrevistas com crianças, foi pedido que realizassem um desenho e posteriormente dissessem o que se passava no traçado. Esse procedimento assegura ao desenho infantil o estatuto de escritura. O traço pictográfico incita à leitura, exige interpretação na situação dialógica; organizando o discurso em torno da deriva e da condensação do sentido.

A palavra subordinada ao traço, inscreve uma diferença temporal e espacial, que ao mesmo tempo incita a interpretação e não se deixa traduzir, condicionando a esquize do sujeito e sua possibilidade de fazer laço social. Obriga-o a sustentar uma trama de sentido, através da qual ele se constitui como singularidade desejante.

unesp

A interpretação da escritura pictográfica pela criança é um lugar fundamentalmente referido ao grande Outro, pois transcende a materialidade da coisa, garantindo um efeito de sentido regido pelo real e pelo simbólico, registros que regem o gozo precário e provisório, possível ao falante.

Essa categorização de escritura e leitura em situação dialógica mostra como em todos os casos há indíces bastante claros de diferenciação e conseqüente capacidade para laço social. O que importa para a psicanálise, e essa tarefa foi realizada sempre que solicitada, é o jogo de atribuição simbólica, como o sujeito adere e contraria os imperativos expressos pelas instituições. A partir disso, a concepção de sucesso/fracasso na alfabetização, atribuídas pelo discurso pedagógico, mostra-se claramente como dispositivo de subjetivação, que tenta legitimar a exclusão do diferente.

unesp

CAPÍTULO V

Conclusão

"Através da história da humanidade, os apóstolos da pureza, aqueles que asseveram possuir uma explicação total, criaram desordem entre os simples homens misturados. Como milhões de pessoas, sou um filho bastardo da história. Talvez todos sejamos, negros pardos e brancos, vazando um no outro, como disse uma vez uma de minhas personagens, *como sabores quando se cozinha*"

Salman Rushdie[106]

[106] (APUD) RAJAGOPALAN, K., Quando o humor azeda: o episódio Rushdie em retrospectiva, Rev. de Estudos avançados 10: (27), 115-127, 1996.

unesp

O furor "docendi" como dispositivo de subjetivação

Procuramos no decorrer do trabalho construir uma categoria de sujeito distinta da concepção majoritária do senso comum. Defendemos que o sujeito constitui a si próprio e a realidade que o cerca por meio de significantes que entram em processo de condensação e dispersão.

O sujeito e sua realidade, quando tratados como efeito de linguagem, são pela lógica, expressão secundária de algo primário, algo da ordem da metáfora, portanto sintoma. Produzir saber sobre si e o mundo, é fazer sintoma. O sujeito enquanto metáfora, se constitui na tentativa de conter a deriva significante. A metonímea, por sua vez, se coloca como sendo da ordem da produção desejante, da dispersão significante.

O termo sintoma define uma estabilidade precária para o significante, a partir desse ponto de basta se produz sujeito e sentido. A repetição sintomática se organiza em torno do recalque da deriva significante, mas o retorno desse recalcado na experiência cotidiana resulta num mal-estar, que permeia constantemente as relações intersubjetivas.

Esse mal-estar representa o insucesso do recalque em conter a ameaça de dispersão. O sintoma organizado para evitar e conter a dispersão significante faz necessariamente gozo de sentido. No sintoma, o discurso ocorre no eixo paradigmático e o sujeito pode se arrogar de possuir um saber completo. É na cristalização do sentido, ainda que provisória, que pode existir sujeito e saber.

O furor "docendi" é o sintoma resultante da repressão do impossível da educação, mas esse recalque mal sucedido faz ressurgir o impossível ao sujeito, de tal forma que sua realidade, seu saber, tornam-se expressão da imposição desse significante

unesp

ameaçador. O discurso pedagógico, enquanto amalgama do discurso do mestre e da universidade, se organiza em torno do recalque da deriva e da divisão constituintes.

Submetido aos imperativos do mestre, o sujeito produz um saber fundado na literalidade imaginária, onde não há mediação pelo Outro, nem circulação discursiva. O real impossível de ser sabido, que ao mesmo tempo induz ao saber, está excluído.

Isso faz com que a escola disciplinar, enquanto instituição produtora e disseminadora do discurso pedagógico, conviva permanentemente com o temor da emergência da dispersão significante (a) e da divisão no sujeito ($). O conflito de base está no fato dos valores pedagógicos negarem o impossível de toda educação[107]. Impossível este, que pode ser vislumbrado na fórmula $ ◊ a, uma vez que o sujeito é dividido e que o sentido sofre uma drenagem.

O descompasso entre as concepções de sujeito e saber que o discurso pedagógico sustenta e o real que essas categorias imaginárias não podem recobrir, resultam na formação do furor "docendi". Para excluir essa contradição constituinte entre os sistemas, o sujeito produz o sintoma que professa a transmissão literal e uniforme.

O furor "docendi" é a tentativa de recalcar o estrangeiro interno, colocando em seu lugar ideais narcísicos que passam a orientar os vínculos do sujeito com o semelhante e a realidade. Os objetos passam a ser tomados sem mediação subjetiva e desejante. O sujeito supõe estar diante de fatos naturais, dotados de sentido neutros e imanentes, independente de sua atribuição significante.

O outro semelhante, no furor "docendi", passa a ser visto como aquele que voluntária e conscientemente realiza o discurso. Por isso no discurso pedagógico, o

---

[107] Lembremos o aforismo de Leibnitz: "a educação tudo pode pois ela faz dançar os ursos", ou o título da obra inaugural da didática escrita por Comênius: "Curso de didática geral: da arte de ensinar tudo a todos".

unesp

conceito de alfabetização, só considera o que se aprende na relação com o professor, a partir da escola, impedindo os educadores profissionais de atribuir outra interpretação para o desempenho das crianças/alunos, que não seja a reprodução especular.

No discurso do furor "docendi", pequenos sinais de singularização devem ser minuciosamente identificados, absorvidos e saneados, não pode haver diferenciação, situações de deriva devem ser contidas. O não-sentido deve ser nomeado e abolido, perguntas não podem ficar sem respostas, tudo pode ser literalmente dito e transmitido. Qualquer idiossincrasia de saber pode ser resolvida para entrar em conformidade com o referente.

No furor pedagógico ocorre uma inflação do registro imaginário. Retira-se da experiência seu registro de coisa-real, que não pode ser recoberta pela linguagem, sua dimensão de incompletude que incita o desejo de dizer-saber.

Como em todo sintoma, no discurso pedagógico, a servidão ao mestre pela construção do saber pleno e transmissível literalmente é causa de gozo, realização do desejo de não desejar, vigência da pulsão de morte. O vazio conceitual gerado pela falta de saber, faz o sujeito aderir a interpretações finalistas e não processuais. A dúvida, a angústia do erro-tentativa e o não-sentido são excluídos da experiência.

O furor "docendi" é uma tentativa de paralisar a circulação discursiva, fazendo o sujeito permanecer no binômio mestre-universidade. O discurso dos educadores de oficio, funciona em conformidade com os interesses de aumento ou manutenção do poder do mestre. Nele, saber indica sistematização, descrição, acúmulo e transparência. O poder do mestre e o saber da universidade desconhecem o impossível de seu exercício. Vislumbram um sujeito em conformidade com seus ditames de totalidade e uniformidade.

unesp

Na evidência do impossível do governo-poder e da educação-saber, quando se impõe o sujeito divido ($) e submetido ao recalque, estruturalmente impossibilitado da servidão total; que tem seu saber drenado pelo objeto falta e causa do desejo (a). Diante dessas circunstâncias há um aumento do mal-estar e o furor "docendi" arrefece.

O impossível da educação ocorre porque ela é constituída por uma ambigüidade estrutural, ao mesmo tempo que produz subjetividades de acordo com seus interesses, ela fracassa. Faz parte do sujeito resignar-se à educação que recebeu e ao mesmo tempo resistir a ela. O próprio fato de haver sujeito falante é sinal de que houve diferenciação e há singularidade. O apoderamento fracassou e o saber não se totalizou, ocorreu circulação discursiva, a resistência se fez presente.

De tanto querer ajudar, acabei atrapalhando

Na mitologia grega, as Fúrias[108] são divindades que atormentam a consciência dos mortos e vivos em decorrência de suas faltas. Mas os homens, por temerem maus agouros desses deuses, usam uma antifrase, para se referirem a elas, chamando-as benévolas.

Do mesmo modo o impossível da educação não pode ser dito. O furor "docendi", tributário de sua origem mítica, numa tentativa mal sucedida de recalque, atribui ao impossível da educação, antifrases de êxito e fracasso na escolarização.

A instituição escolar não pode, sob pena de não executar sua tarefa de manutenção da ordem social, deixar transparecer sua dimensão de produção, vigilância e controle de sujeitos subjetivamente uniformes e politicamente dóceis. Como

[108] BRANDÃO, J. Mitologia Grega, vol. II, Petrópolis, R. J., Ed. Vozes, 1987.

unesp

desdobramento lógico desejável, a exclusão dos diferentes e contestadores, pois no furor "docendi" quem não está com ele está contra ele.

Pelo lugar que ocupa na hierarquia institucional o discurso do furor "docendi" tem o poder de identificar, avaliar e classificar em função de um parâmetro de normalidade, e quando encontrar diferenças deve indicar a correção. O fracasso escolar é um subproduto do ordenamento institucional que privilegia uma visão instrumental e meramente cognitiva do psiquismo, recalcando a dimensão mítica, lúdica e poética. A antifrase termina por conquistar seu objetivo de recalcar o impossível das relações educacionais; quando percorrido o trajeto da escolarização, êxito e fracasso passam a estar inscritos na natureza psicológica de cada aluno.

Quando os objetivos pedagógicos confrontam o impossível de sua realização, emerge o furor "docendi". Em torno desse sintoma se organiza o discurso da instituição escolar na defesa da literalidade e da neutralidade política do saber.

Recalcando a impossibilidade do registro do real ser recoberto pelo simbólico, o furor "docendi" produz em seus protagonistas gozo de sentido. Para preservar essa condição, toda impossibilidade que imprima desordem no que está prescrito para ocorrer, deve ser vista como ameaça e combatida, pois o compromisso do furor "docendi" é com uma interpretação definitiva.

Na educação inspirada na psicanálise, dizer que ela é impossível, não significa que se deva abster de realizá-la ou de reivindicá-la para todos. Não se trata de uma utopia regressiva, pelo contrário, a psicanálise postula o advento do sujeito como proveniente do recalque, a educação é produtora de linguagem e subjetividade.

Significa sim, recusar o apelo salvacionista de que para todos ela tudo pode. A psicanálise sugere o confronto com o fracasso constituinte de toda educação, a

unesp

superação dos maniqueismos, a aceitação da diferença e da singularidade nas relações intersubjetivas.

A educação regida pela concepção de sujeito dividido, faltoso e desejante, envolve a instauração de um laço social singular que foge do modelo instituído; respeita a diversidade; escapa da racionalidade planejadora, está aberta ao efeito surpresa. Acolhe a incompletude do saber e resiste ao enfoque de educação como réplica especular.

Quando se trata do sujeito operando nos três registros, real, simbólico e imaginário, não há gozo de sentido resultante da boa e saudável educação, nada é garantido de antemão, só depois será possível perceber os efeitos do vínculo sócio-educacional. Não há domínio teórico que submeta o inconsciente ou que seja capaz de prever os deslizes relacionais, pois sempre há circulação discursiva e resistência.

unesp

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, C. D. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.

AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na escola**. alternativa teóricas e práticas, São Paulo: Summus. 1996.

ARIÈS, F. **A criança e a vida familiar no antigo regime**, Lisboa: Relógio D' água. 1998.

ARROJO, R. **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Ed. Pontes. 1992.

BENNINGTON. G; DERRIDA, J. **Jaques Derrida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1996.

BETTELHEIM, B; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico sobre o ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas. 1984.

BOURDIEU P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1992.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes. 1987. v II.

unesp

BOTTÉRO, J., MORRISON, K., (et al.) **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: Ática.1995.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem bá, be, bi, bo, bu**, São Paulo: Spione. 1998.

CALIGARIS, C. **Hello Brazil**: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil, 4. ed. São Paulo: Escuta. 1996.

CAPPELLETTE, G. El fetichismo y la didactica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 24, n. 1, p. 201-215. 2000.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoa. in: FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil**, São Paulo: Cortez; Universidade São Francisco-IFAN. 1997.

CASTORIADES, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 1996.

CHAVES, E. **Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1988.

COTTET, S., Penso onde não sou. in: MILLER, J. A., (org). **Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1989.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1982.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva. 1995.

DOOR, J. **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva. 1966.

_____. **Como as instituições pensam**. São Paulo: EDUSP. 1998.

DREYFUS, H. L; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

FERNANDES, H. R. **Sintoma social dominante e moralização da infância**. São Paulo: edusp/escuta, 1994.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

Bê-a-Bá eleitoral. **FOLHA DE SÃO PAULO.** 1. caderno, p. 1. 15 de agosto de 2000

FOUCAULT, M. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva. 2 ed.,1987.

_____. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes. 1966.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes. 1995

FREUD, S. **Publicações pré psicanalíticas e esboços inéditos**. Rio de janeiro: Zahar. 1980. v I.

_____. **Psicopatologia da vida quotidiana**. Rio de Janeiro: Zahar. 1980. v VI.

_____. **O caso Schereber e artigos sobre a técnica**. Rio de Janeiro: Zahar. 1980. v XII.

_____. **História do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Zahar.1980. v XIV.

_____. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Zahar 1980. v XVIII.

_____. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Zahar.1980. v XIX.

_____. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Zahar. 1980. v XXI.

_____. **Moisés e o monoteísmo**. Rio de Janeiro: Zahar. 1980. v XXIII.

GARCIA-ROSA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

_____. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

GINZBURBG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das letras. 1987.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

JAKOBSON, R., **Linguistica e comunicação,** São Paulo: Cultrix. 1969.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

_____. **O seminário, livro 2**: O eu na teoria de Freud e na Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

_____. **O seminário, livro 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1980.

_____. **O seminário, livro 20**: Mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1982.

MANNONI, M. **A criança sua doença e os outros**. Rio de Janeiro: Zahar. 1987.

_____. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1988.

MANNONI, O. **Chaves para o imaginário**. Rio de Janeiro: Vozes. 1973.

MARAZINA, I., A clínica em instituições. p. 25-45. in: **Anais do II congresso da psicologia**: CONPSIC. São Paulo: Oboré, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasilia: **Censo Escolar 1999**. 2000.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, R. C. **A crise do indigenismo**, Campinas: EDUNICAMP, 1988.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do dizer. 2. ed. Campinas: Pontes. 1987.

PASSERON, J. C. Pedagogia e poder. São Paulo: **Teoria e educação**. n 5. p. 3-12. 1992.

RAJAGOPALAN, K., Quando o humor azeda: o episódio Rushdie em retrospectiva, Campinas: **Estudos avançados.** 10 (27). p 115-127. 1996

RAMOS, G. **Infância**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record. 1992.

RIOLF, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**: Formação de professor de língua materna. Campinas: Tese de Doutorado, Instituto de estudos liguísticos (IEL). UNICAMP, 1999.

RINALDI, D. **A ética da diferença**: um debate entre psicanálise e antropologia. Rio de Janeiro: UERJ/Jorge Zahar, 1996.

SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1976.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacioanal. São Paulo: HUCITEC. 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix. 1972.

SILVA, T. T. **A dialética da interioridade e da exterioridade em Berstein e em Boudieu**. São Paulo: Teoria e educação. n 5. p 133-147. 1992.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortês. 1997.

VIEIRA-COSTA, S. B. Interacionismo dialógico: aquisição da linguagem oral e alfabetização. Campinas: **Leitura, teoria e prática**. n 16. p 27-44. 1997.

unesp

VALLEJO A.; MAGALHÃES, L. C. **Lacan**: operadores de leitura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 1991.

VITAL-BRAZIL, H. **Dois ensaios entre literatura e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago. 1992.

ZORNIG, S. A. Considerações sobre a clínica psicanalítica com crianças. São Paulo: Escuta. **Revista de Psicanálise**, n 126, p 7-12. 1999.

unesp