

MENINOS E MENINAS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ANALFABETISMO FUNCIONAL: DIFERENTES ABORDAGENS FRENTE AO DESAMPARO DA PALAVRA

Lucinéia Silveira Toledo*

RESUMO

O presente trabalho deriva-se de pesquisa em nível de Doutorado e Pós-Doutoramento em Educação, cujo objeto foi a situação de analfabetismo funcional entre adolescentes, matriculados em turmas de EJA Juvenil de uma escola pública de Belo Horizonte. O grande contingente de adolescentes que apresentam dificuldades significativas em estruturar seu discurso escrito denuncia que algo está “fora da ordem”, constituindo-se como um sintoma do mal-estar na educação. Assim como em nossa Tese, a linguagem escrita foi discutida a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da psicanálise, pensando no sujeito cognitivo e do inconsciente. Ambos, de maneira bastante distinta se ancoram no discurso e são mediados pelo Outro da linguagem, em uma relação intrínseca e inseparável. Nesse sentido, propusemos como objetivo, analisar as diferentes maneiras pelas quais o sujeito adolescente com baixo nível de letramento, ainda que escolarizado, pode vir a se inscrever psíquica e socialmente. Através da metodologia de Pesquisa-Intervenção, com orientação clínica da psicanálise, oferecemos um espaço de circulação da palavra (oral e escrita), que denominamos como “espaços de fala”. A partir dos espaços de fala pudemos observar maneiras muito diferenciadas de se posicionar subjetivamente frente às questões propostas na conversação. Enquanto as meninas participavam ativamente das conversas e falavam com relativa clareza das questões que lhes afligiam, os meninos em geral repetiam comportamentos de brincadeiras, zombarias e atos de indisciplina. Mas, em ambos os casos foi possível observar que, estando ainda alienados em relação ao desejo do Outro, esses meninos e meninas apresentavam grande dificuldade em se inscrever como sujeito de sua escrita. Foi possível também problematizar a palavra (oral e escrita) como um dispositivo importante para auxiliar o trabalho psíquico e social dos adolescentes e analisar os efeitos subjetivos da não aprendizagem da palavra escrita sobre os mesmos.

Palavras-Chave: Adolescentes. Sujeitos. Escrita. Palavras e Atos.

* Pós-Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

ABSTRACT

The present work is derived from research at the Doctoral and Post-Doctoral Level in Education, whose objective was the functional illiteracy situation among adolescents, enrolled in classes of EJA Juvenil of a public school in Belo Horizonte. The large contingent of adolescents who present significant difficulties in structuring their written speech denounces that something is "out of order", to constituting as a symptom of malaise in education. As in our thesis, the written language was discussed from the assumptions of historical-cultural psychology and psychoanalysis, thinking about the cognitive and the unconscious subject. Both, quite distinctly anchor in the discourse and are mediated by the Other of language, in an intrinsic and inseparable relation. In this sense, we propose as an objective, to analyze the different ways in which the adolescent subject with low level of literacy, even if enrolled, can enter psychically and socially. Through the methodology of Research-Intervention, with clinical orientation of psychoanalysis, we offer a space of word circulation (oral and written), which we call "speech spaces". From the speech spaces we could observe very different ways of subjectively positioning ourselves in front of the questions proposed in the conversation. While the girls actively participated in the conversations and spoke with relative clarity about the issues that afflicted them, boys generally repeated playful behavior, mockery, and acts of indiscipline. But in both cases it was possible to observe that, being still alienated from the Other's desire, these boys and girls presented great difficulty in registering as subject of their writing. It was also possible to analyze about the word (oral and written) as an important device to help the psychic and social work of adolescents and the subjective effects of not learning the written word about them.

Keywords: Adolescents. Subjects. Writing. Words and Acts.

Introdução: Adolescência e Escrita:

A adolescência é tomada pela psicanálise como uma espécie de passagem, uma travessia, ou como situa Lacadée (2011), uma das mais delicadas “das transições”¹, que advém na criança a partir de um real, uma mudança experimentada pelo sujeito até a fase adulta. Do ponto de vista da psicanálise, as definições sobre a adolescência se convergem para essa compreensão da mesma como uma travessia, um tempo de constituição psíquica complexo, tentando refletir sobre as maneiras com as quais o sujeito (do inconsciente) lidará com as crises que são inerentes a esse momento da vida e se posicionará em relação a seu desejo e ao seu lugar frente ao Outro social.

¹ Lacadée, P. O despertar e o exílio, RJ. Contra Capa, p. 33.

As transformações biológicas, na puberdade trazem a experiência com o corpo, como um ponto nodal para o sujeito, trazendo a possibilidade de novas reorganizações psíquicas. A separação dos pais da infância, o luto pelo corpo infantil, e a sua sujeição às leis da cultura, são parte de um processo que se dá de maneira crucial nesse momento. A adolescência, assim, seria uma espécie de 'desfecho', da posição sexual do sujeito, da 'escolha das neuroses', ou um tempo de conclusão ou de desenlace do desenvolvimento sexual e de encontro com o Outro sexo (GUTIERRA, 2003). A puberdade exige do sujeito um trabalho psíquico complexo, onde entram em cena as revivências das relações edípicas e a angústia de castração. É um tempo que possibilita as formações de sintomas, ligadas ao seu excesso pulsional.

Alberti (2004) propõe que o trabalho psíquico em curso na adolescência comporta uma relação com três grandes referências ao Outro, a saber: o Outro da metáfora paterna, o Outro Social e o Outro sexo. Esse trabalho se sustenta no binômio, alienação e separação do Outro.

O papel do Outro, não apenas representado pela família, mas principalmente o Outro Social é de fundamental importância, oferecendo referenciais simbólicos e suporte para que eles possam construir um repertório, uma língua própria e consigam lidar com momentos marcados por extrema angústia e desorganização subjetiva, frente ao real que lhe é irrepresentável.

Ao mesmo tempo, sob a ótica de Vygotsky (1931), a adolescência significaria também a fase em que o sujeito é capaz de realizar as operações formais e construir os conceitos científicos, sendo mais autônomos na construção de conhecimentos, sendo a mediação da linguagem escrita, uma ferramenta simbólica por excelência, de fundamental importância nessa construção.

Assim, o adolescente se encontra diante de tarefas novas a dominar, que por sua vez lhe desafiam a construir novos mecanismos de pensamento, o que também lhes impõem novas atitudes frente a essas tarefas. Desenvolver o pensamento abstrato, e conseguir assimilar, progressivamente, os conteúdos e conceitos permitiria ao adolescente participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural e social, a partir da construção de sua escrita própria.

Lacan (1953/1998) entende que é a ordem do simbólico que constitui o homem: “o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma de seu

nome próprio”². É a linguagem, no entanto, que possibilita ao sujeito se diferenciar, constituir-se em sua singularidade.

Assim, constituir-se enquanto sujeito para a psicanálise envolve apropriar-se de si mesmo e da sua história, em um movimento de separação em relação ao desejo do Outro. E na escrita, envolve uma autoria, construindo as próprias marcas, enquanto sujeito de desejo (o sujeito do inconsciente), ao mesmo tempo em que se vai construindo também um lugar próprio: “o ato de escritura e o próprio escrito surgem justamente neste espaço produzido pela experiência de certo descentramento do autor na sua relação com a linguagem”³.

Bergès (1997), também traz uma ideia semelhante, quando afirma que a possibilidade de acesso à escrita se dá a partir do movimento de presença e ausência, para a criança, permitindo a instauração da falta (o objeto causa de desejo de Lacan, o objeto a). Para Bergès (1997), a entrada da criança na escrita marca a passagem para uma nova orientação psíquica, que impõe ao sujeito a relação com o princípio da realidade e com a alteridade. A escrita sempre supõe a existência de um outro a quem o sujeito irá se dirigir.

Dessa maneira, a aprendizagem da escrita e da leitura vai muito além do reconhecimento da imagem da letra. E essa ideia se aproxima dos postulados de Vygotsky (1931), que concebe que a linguagem escrita só pode advir em decorrência da entrada da criança em um verdadeiro processo de simbolização que permite a utilização de seus códigos.

A escrita, nessa concepção, é construída à medida que a criança se engaja no laço social, principalmente a partir de sua entrada na escola. Aos poucos ela vai se separando da língua materna, imergindo-se na linguagem e nos seus códigos socioculturais.

Entre os estudos psicanalíticos acerca da escrita, encontramos Bidaud (2007), que tece reflexões sobre o “jogo” simbólico envolvido na combinação de letras e na concordância de regras, tendo como objetivo a produção de sentidos: “ler e escrever é reconhecer o que eu digo. A escrita assim pode permanecer sob a forma de marcas: *sem mim*”⁴. Ou seja, a escrita pressupõe não apenas um afastamento da coisa, mas também do próprio corpo. No entanto, é

² LACAN, J. (1953). *Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise*. Relatório ao Congresso realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma. *Lacan. Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 226.

³ SOUSA, E. L. A. (1999). O inconsciente e as condições de uma autoria. *Psicologia USP*. São Paulo, vol. 10 (1), p. 233.

⁴ BIDAUD, E. (2007). Reflexões sobre a passagem do oral ao escrito. In: COSTA, A; RINALDI, D. (Orgs.) *Escrita e Psicanálise*. Rio de Janeiro: CIA de Freud, p. 195.

essa operação de desapossamento que o sujeito se singulariza, deixando no seu escrito suas marcas simbólicas.

Se a cadeia significante se expressa por intermédio da fala, para o autor, a letra, enquanto significante mestre tem a ver com o Real, o que lhe imprimiria uma marca, como uma *rasura*, tal como Lacan (1961-1962) o define.

A letra seria uma forma de organizar-se e orientar-se no mundo. A partir do escrito e na escrita, o sujeito se inscreve. E essa escrita é sempre endereçada ao Outro, ao mesmo tempo em que se estabelecem fronteiras mais nítidas que o distingue e o desloca de sua alienação ao Outro: “o endereço procede, assim, de uma divisão do sujeito entre o lugar de onde a palavra é proferida e o lugar onde a palavra é recebida”⁵. E é aí que se abre o lugar da falta, um espaço vazio, que constitui a existência do Outro e de onde o sujeito irá se representar.

Assim, o processo de aprendizagem da escrita, implica o necessário recalçamento da língua materna, das relações imaginárias com o corpo materno e o próprio corpo, para que possa encontrar um novo “endereço” (BIDAUD, 2007), para além dele, que está situado no seu encontro com o Outro Social.

Esse afastamento requer a presença de um terceiro, que carrega a metáfora (o simbólico) para fazer o corte. Inicialmente o corte é feito pelo Outro da metáfora paterna. Progressivamente é o Outro Social que oferecerá referências e suporte para que o sujeito possa se inscrever em sua singularidade. Nesse trabalho, a relação com o simbólico estará presente, tanto no sentido que dá Vygotsky, pensando no sujeito cognitivo e na escrita alfabética, quanto no sentido lacaniano, pensando no sujeito e na escrita inconsciente.

No entanto, nossa pesquisa revelou que muitos adolescentes e jovens chegam à adolescência sem dominar o código escrito, o que acaba dificultando muito operar no nível simbólico, tendo poucos recursos para enfrentar os desafios impostos ao sujeito na travessia adolescente, bem como operar com os conceitos científicos e os conhecimentos formais em seu processo de escolarização.

Essas questões foram discutidas em nossa tese de Doutorado, cujo objeto foi o analfabetismo funcional entre adolescentes (TOLEDO, 2015) e retomadas recentemente em nossa pesquisa de pós-doutoramento, onde analisamos os discursos orais e escritos, bem como os desenhos de adolescentes, a partir da experiência com a conversação nos espaços de fala.

⁵ Idem, p. 196.

Para tentar compreender melhor essas implicações, oferecemos os Espaços de Fala para dez adolescentes de 15 a 18 anos, matriculados em uma turma de EJA Juvenil⁶, em uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte. Essa escola atende a crianças e adolescentes provenientes de áreas de vulnerabilidade social e altos índices de violência e tráfico de drogas. Nessa turma, a quase totalidade dos alunos não havia desenvolvido competências básicas envolvidas na leitura e na escrita, encontrando-se em situação de alfabetismo considerado rudimentar, pela escala do INAF (2018). Alguns deles sequer desenvolveram a base alfabética, o que nos pareceu um problema, já que o objetivo dessa modalidade é que os alunos prossigam seus estudos em nível médio, sendo certificados em um ano. Isso implicaria que eles já tivessem, pelo menos operando em nível elementar de alfabetização e letramento. São alunos que passaram oito a nove anos na escola sem encontrar uma escrita própria.

A partir do modelo clínico da psicanálise, entendemos que os “espaços de fala” oferecidos aos adolescentes na escola, inserem-se como importante ferramenta metodológica. Isto porque, o trabalho subjetivo em curso na adolescência, já os torna mais propensos a buscar a convivência nos grupos, o que favorece novas inscrições no laço social. E o espaço escolar, assim, proporciona inúmeros momentos de partilhas de experiências de socialização entre os adolescentes e os processos de identificação inerentes a elas, para além de seu papel na transmissão de conhecimentos. Baseados na “conversação” proposta por Lacadée (1999/2000), buscamos incluir nos espaços de fala, alguns materiais e ou temas de interesse dos adolescentes, como elementos disparadores, que os convidassem a participar espontaneamente do trabalho. Foi o caso de uma poesia que tratava dos sentimentos confusos do adolescente, de uma música e de atividades de desenho livre.

Assim, a intervenção nos “Espaços de Fala” ou “Rodas de Conversa” pressupõe que os pesquisadores, atravessados pelo discurso da psicanálise, possam acolher as questões que afligem os adolescentes, em um espaço de escuta baseada na clínica, ainda que não seja um espaço clínico privado como o normamente previsto na clínica com a psicanálise (LACADÉE, 1999/2000; SANTIAGO, 2008, COUTINHO, 2007). Nesse sentido, o lugar dos

⁶ A EJA JUVENIL é uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, desde 2015. Ela se derivou do Programa de Aceleração de Estudos - Floração, alvo de nossa pesquisa de Doutorado (TOLEDO, 2015). Essa modalidade prevê o atendimento de adolescentes entre 15 a 18 anos, que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental no tempo regular e estabelece um ano para a conclusão do mesmo, trazendo propostas pedagógicas e metodologias baseadas no Telecurso da Fundação Roberto Marinho. Tanto o programa de aceleração quanto a EJA Juvenil prevê como pré-requisito que os alunos já sejam alfabetizados, já que ao final do ano eles serão encaminhados para escolas de Ensino Médio.

pesquisadores não é o lugar do sujeito suposto saber, mas o lugar de alteridade. É esse lugar que possibilita aos adolescentes reapropriar e ressignificar suas falas, se descolando um pouco do Outro e construindo um saber em nome próprio.

Nesses espaços o trabalho com a transferência se compreenderá como “um laço ao significante que, dirigido ao Outro/analista (ou no caso, os pesquisadores), carrega uma significação, um saber inconsciente, tal como acontece com o sintoma”⁷ Realizamos seis encontros com essa turma e a média de frequência foi de dez adolescentes (sendo cinco meninos e cinco meninas) no período de outubro a dezembro de 2017. Uma observação importante é que, segundo a professora, essa turma iniciou o ano com vinte e dois alunos matriculados. Ou seja, mais da metade pediu transferência ou simplesmente abandonou a escola.

Nosso trabalho nas rodas de conversa foi o de tentar confrontar esses meninos e meninas com as suas falas, seus atos e suas tentativas ou não de produzir alguma das atividades propostas nos encontros.

Meninos e meninas: a abordagem do fracasso é diferente?

Desde o início fomos percebendo na turma, a partir de suas falas, uma dificuldade acentuada de elaboração mais reflexiva de sua situação, ainda muito coladas no que o Outro, principalmente a professora, dizia sobre eles. E mesmo nas conversas livres, observávamos que apenas as meninas se envolviam na discussão dos temas propostos. Já entre os meninos, poucas vezes se implicavam em suas falas e condutas em sala. Parece que não tinham ainda uma noção clara de como se projetar no futuro. Como disse a professora, parece que “eles não tinham nenhuma ideia de como chegar lá”.

As falas em geral revelavam um discurso ainda muito colado no que os outros diziam sobre eles ou definiam para eles. A questão do desejo alienado ao desejo do Outro surge como uma das questões mais importantes para nossa pesquisa, que vai se expressar desde as primeiras falas, de meninos e meninas desse grupo.

Mas percebemos nesse grupo, de maneira geral, exatamente essa dificuldade em construir, mesmo na fala, um discurso próprio. Quando, no primeiro encontro, questionamos sobre porque eles estavam nessa turma, as respostas, em sua maioria, confirmando a reflexão da professora, sugeriam que “ninguém estava ali porque queria”. As falas em geral se

⁷ COUTINHO; SOUZA; OLIVEIRA. Encontros e desencontros entre adolescência e educação: relato de pesquisa-intervenção. In: *Fractal*, Rev. Psicol., v. 24 – n. 2, p. 341-352, Maio/Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n2/a09v24n2.pdf>, p. 344.

remetiam ao desejo de um outro (em geral, a mãe ou por imposição da própria coordenação da escola) que os obrigaram, de alguma maneira a estarem ali.

- *Perdi esses anos, dois anos sem estudar por causa de namoro. Minha mãe me obrigou* (Menina).

- *Tomei bomba. Minha mãe pediu para eu repetir porque eu não sabia nada* (Menina).

- *Fico aqui estudando, bagunçando. Vim obrigado. Estudo é bom para arrumar um trabalho. Se faz a engenharia tem que saber matemática. Se não estudar vira lixeiro* (Menina).

- *Tenho quinze anos, estudo e faço curso à tarde. Eu passei, mas minha mãe queria que eu repetisse. Tá todo mundo aqui porque só tem esse EJA aqui. Só teria outro em outra escola bem longe. Aí podemos sair em um ano* (Menina).

- *Minha mãe que escolheu... Estou aqui por causa da minha mãe...* (Menino).

- *Estou aqui porque muitas pessoas falam que estudar é importante... Se não estudar vai ser lixeiro...* (Menina).

Bergès-Bounes indica que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem denunciar a dificuldade da criança, desde a pré-escola, de deixar a casa, a mãe, renunciar a posição de objeto de desejo da mãe, para aceitar “a lei da escola” e uma professora (o terceiro da cena) que também é de todos os outros: “é preciso que a criança aceite as leis da transmissão, acedendo à castração simbólica”⁸. A autora interroga se há aí, um “conhecimento sem sujeito num recalçamento secundário, que provoca um evitamento, um deslocamento deste conhecimento todo atribuído a sua mãe”⁹. E traz como hipótese, que é esta confrontação com a prova da castração da mãe, que o não leitor recua.

Sem a simbolização da letra, ele não pode ter acesso ao que deveria torná-la legível, que nada mais é que o “rastros do real da castração materna”¹⁰, naquilo que ela é simbólica. Dessa maneira, o não leitor vai deixando aos outros o lugar de sujeito do conhecimento e

⁸ BERGÈS-BOUNES, M. Eu não sei... É minha mãe que sabe... In: BERGÈS, J. BERGÈS-BOUNES, M.; CALMETTES-JEAN, S. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008, p. 77.

⁹ Idem, p. 77

¹⁰ Idem, p. 73

acaba não conseguindo ter acesso ao seu lugar de sujeito, apesar de todos os esforços que os outros fazem. A autora acrescenta que as crianças que não conseguem aprender a ler acabam deixando mal o saber dos outros, sejam pais, seja a instituição escolar, sejam os próprios analistas: “elas resistem à proposta do código, à aceitação da transmissão, ao jogo da letra”¹¹. O sujeito leitor não aparece onde são outros os que desejam em seu lugar.

Mas, além disso, os espaços de fala nos permitiram observar, desde o primeiro encontro, uma diferença significativa na participação ou não das conversas e na maneira de participar, dos meninos em relação às meninas. Em alguns momentos essa diferença se apresentou de maneira muito marcada, o que nos levou a questionar se isso teria a ver com a sua constituição psíquica, cuja abordagem psicanalítica nos remete às diferentes posições dos sujeitos frente à castração.

Desde o primeiro encontro com essa turma, as meninas demonstravam sempre muito mais interesse em participar, conversar, discutir sobre as questões propostas, expondo suas dificuldades, angústias, temores, impressões, ainda que muito aprisionadas ao que os outros diziam sobre e para elas. Podemos dizer que, nessa turma, foram principalmente as meninas quem sustentaram as conversas. Algumas meninas também se remetem sempre à professora como sendo “*uma mãe*” para ela.

Já entre os meninos, em geral o que se repetiu foi o mesmo comportamento que apresentavam em sala de aula, tentando desestabilizar e atrapalhar as discussões. Gritavam, cantavam alto, provocavam os pesquisadores e ofendiam os colegas com palavrões e às vezes, se agrediam fisicamente.

Alguns deles oscilavam bastante em um movimento de tentativas de aproximação, seguidos por atitudes de recusa: em alguns encontros colocamos que não precisavam permanecer na sala se não quisessem participar da conversa. Eles levantavam-se, saindo da sala, fazendo piadas e gozações, para depois voltarem, curiosos em saber sobre o que estávamos discutindo.

E nos questionamos se esse comportamento diferenciado dos meninos em relação às meninas poderia estar relacionado aos diferentes desafios que eles e elas têm de enfrentar com a chegada da puberdade. Quanto a essa questão, o real de nossa experiência com relação a essa turma, indica que meninos e meninas irão se posicionar frente a sua condição de fracasso de maneira muito singular.

¹¹ Idem, p. 73.

Essa observação coincide com os estudos do psiquiatra e psicanalista francês, Jean-Marie Forget (2008), sobre o fracasso escolar na adolescência, para meninos e meninas. Esse autor afirma que a aprendizagem irá colocar em jogo a relação com um mestre, ou com uma instância simbólica em posição de saber, ou seja, com um Outro da linguagem, carregado simbolicamente de uma autoridade, de um poder. O processo de aprendizagem, para ser bem sucedido implica no “assujeitamento a esta instância”¹², como condição para a aquisição do saber.

Forget reflete que a maneira diferente segundo a qual cada um se situa em relação a essas marcas e este saber inconsciente (ou o não saber), que exigirá do sujeito se posicionar como homem ou mulher no social, terá “uma incidência diferente sobre as aprendizagens e dará aos fracassos um alcance também diferente”¹³, para meninos e meninas.

Assim, para o adolescente menino o fracasso se relacionará com a questão de sua subjetividade, que por sua vez está muito imbricada com a sua identidade sexuada: “no eixo mesmo do exercício da fala e do apoio que chega a tomar sobre as marcas inconscientes de sua identidade, cuja apreensão e saber lhe escapam”¹⁴. Forget reflete que suas dificuldades podem estar ligadas ao seu constrangimento por não poder apreender, senão *no a posteriori*, as marcas de si, e não poder sustentar suas escolhas e governar seu desejo, pelas cobranças fálicas impostas pelo social, mas que ao mesmo tempo os mantém em uma imaturidade prolongada. E o fracasso escolar testemunharia esse tipo de embaraço.

E essas dificuldades acabam se intensificando, visto que já enfrentam as questões e exigências próprias do adolescente: a saber, a reatualização de suas vivências edípicas, a questão do narcisismo, do confronto com a castração e com o não saber, do indizível do real do sexo. Voltam à cena, questões fundamentais da estruturação psíquica.

Entre os meninos, o que predominou em todos os encontros foram os atos de indisciplina e de violência, principalmente entre alguns já identificados pela escola como usuários de drogas e envolvidos com o tráfico. Isso trouxe bastante dificuldade na condução das discussões com eles.

Podemos dizer que para esses meninos, também os espaços de fala podem ter representado uma grande ameaça, e daí essa resposta de recusa exacerbada frente ao não saber que circulava livremente nas rodas de conversa, demonstrando desprezo e desinteresse pelos

¹² FORGET, J. -M. O fracasso escolar na adolescência. IN: BERGÈS, J.; BERGÈS-BOUNES, M.; CALMETTES-JEAN, S. (Orgs). Trad. FOLBERG, M. N. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008, p 169

¹³ *Idem*, p. 170.

¹⁴ *Idem*, p. 170.

conteúdos, pela pessoa da professora, e também dos pesquisadores, ou adotando condutas de indisciplina e violência em sala de aula. Essas condutas se intensificavam muito, quando a proposta era de realizar alguma atividade de leitura e escrita, mesmo que coletiva ou com nosso apoio. Foi o caso da leitura e discussão de poemas e letras de música.

Já para a adolescente menina, o fracasso escolar pode se revelar como um outro não saber, que é a questão de sua feminilidade. Ou seja, “de saída, a abordagem do fracasso é diferente”¹⁵. O autor reflete que a relação que a menina mantém com as marcas inconscientes de sua identidade não está diretamente ligada à divisão subjetiva que legitimaria sua fala. O fracasso escolar para as meninas terá relação com a dificuldade dela em apreender o que concerne à posição feminina, frente à qual ela está sempre buscando apoio “dentro da confiabilidade das referências de seus próximos em sua posição de menina”¹⁶. O fracasso, nesse caso, pode indicar um sintoma frente à sexualidade recalcada. Além das incertezas advindas das referências que ela busca em sua posição de menina, ela também se confronta com as probabilidades de castração de um outro, já que os meninos também se encontram em situação de embaraços frente a sua própria subjetividade.

De maneira geral, entre meninos e meninas parece prevalecer uma espécie de inibição, principalmente com relação às atividades de escrita que foram propostas. Com exceção de uma menina, observamos que todos eles já traziam em sua bagagem, desde muito cedo, certa apatia diante dos conhecimentos escolares, o que nos leva a questionar se já não teriam desenvolvido, por algum motivo anterior, uma espécie de inibição diante da atividade de pensar.

Isso nos remete ao texto de Freud “Inibição, Sintoma e Angústia” (1925-1926/1981), onde ele diferencia três fenômenos clínicos próprios da neurose: a inibição, o sintoma e a angústia. A formação do sintoma seria definida como indício e substituto de uma satisfação pulsional não consolidada; um resultado do processo de recalçamento.

Perante a angústia da castração, diferente da formação de sintoma, que seria um indício e um substituto de uma satisfação pulsional recalcada, a inibição é definida, por Freud, como um fenômeno contrário ao que acontece na formação do sintoma. Há, na inibição, uma debilidade no Eu que não implica um trabalho de resolução dos conflitos como no sintoma. Para Freud, a inibição é a expressão de uma limitação funcional do Eu que, por sua vez, pode ter causas muito diversas, sendo também diversos os mecanismos desta renúncia à função do Eu. E, como reflete Cordié (1996), não há explicação lógica ou intervenção pedagógica que

¹⁵ *Idem*, p. 172.

¹⁶ *Idem*, p. 173.

responda à questão da inibição, “quando a inibição toca no ponto central do ser do sujeito, quando há um encontro com uma configuração significativa da qual 'ele não quer nada saber’”¹⁷.

Essa questão fica ainda mais evidente, conforme já dito, quando propusemos algumas atividades, que direta ou indiretamente envolviam habilidades de leitura e escrita, que já se aproximavam do modelo escolar, o que os confrontava com um grande mal-estar.

Esse mal-estar se revelou de maneira muito evidente em suas atitudes de inibição e de silêncio entre as meninas e de recusa e atos indisciplinados mais generalizados entre os meninos.

Mas essa era uma atividade necessária, visto o foco de nossa pesquisa. E foi exatamente a proposta de escrita de si, o que nos possibilitou compreender o quanto era difícil para esses adolescentes descolar-se da linguagem do Outro e desenvolver sua autoria, seus discursos próprios. Depois de tantos anos de escolaridade, ainda estavam aprisionados a uma forma de registro imaginário, a uma “pré-história da linguagem escrita”, ligado ao gozo do Outro, o que não lhes permitia até então, o não acesso ao simbolismo da escrita alfabética, e, portanto, a acentuada dificuldade de ascensão como sujeitos de uma escrita própria.

Atos como efeitos de palavra:

Para ilustrar essa questão, em um dos encontros, a pedidos das meninas, tentamos trabalhar a canção Trem Bala¹⁸, que foi muito divulgada nas rádios e meios digitais e da qual elas gostavam muito. Um dos meninos (Diego) entra na sala, enquanto preparávamos com eles a atividade, distribuindo a letra da canção para todos, ele desafina o violão, logo depois derruba uma carteira no chão e agride um dos colegas. E começa a gritar conosco, com provocações languageiras:

- Não quero assistir a essa fossa!

Isso é acompanhado por outros três meninos considerados “problemas”, que aproveitam a ocasião e começam a gritar bem alto também. E quando começamos a cantar, (como sempre, especialmente com a participação das meninas), esses meninos voltam às provocações e gritos, para realmente atrapalhar a atividade, o que nos obrigou a intervir e a

¹⁷ CORDIÉ, A. Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 85-86.

¹⁸ Trem Bala – Música de Ana Vilella.

pedir que saíssem para terminarmos a atividade com aqueles que assim desejavam. As meninas demonstraram apoio à nossa intervenção, dizendo que “esses meninos não respeitam ninguém”.

Lembramos que, durante nossa pesquisa de Doutorado, esse foi um dos maiores empecilhos para rodas de conversas nessa escola. Foi difícil manejar o trabalho, diante dos limites impostos pela coordenação da escola, não nos permitindo trabalhar com os alunos por escolha voluntária, em turmas configuradas por adolescentes já identificados com o lugar do fracasso escolar e do “aluno problema”. O trabalho com meninos como Diego e os três colegas, demandaria mais tempo e talvez, em outra configuração, com entrevistas individuais, o que não foi possível, naquele momento.

Essa questão, no entanto, nos remeteu ao que Rosenthal e Knobel (1981) consideram como um fracasso na simbolização, muito comum na adolescência, visto que demanda dele um trabalho psíquico muito complexo. Além das mudanças físicas que marcam esse momento, são destacadas aquelas psicológicas que levam o adolescente a uma nova maneira de relacionar-se com as figuras parentais e com o mundo social, bem como a vivência de alguns em relação à perda do corpo, da identidade infantil e da relação com os pais da infância. E diante de tudo isso, o adolescente não encontra palavras que possam traduzir o que sente. Isso tudo somado à sua dificuldade de operar com o simbolismo da escrita, torna esse trabalho ainda mais penoso. Os referidos autores referem-se a esse fracasso na simbolização, como uma espécie de curto-circuito do pensamento, no qual o conceito lógico perde lugar à expressão mediante a ação, ou a dimensão do ato, como tentativas de se inscrever, nas crises de identidade pelas quais ele passa.

Esse fracasso na simbolização pode se dar em torno de um sofrimento causado de seu corpo ou de seu pensamento, de algo que ele não consegue nomear. Lacadée (2011) chama esse real inassimilável pela função simbólica de “mancha negra”¹⁹, cuja parte indizível é justamente onde se sustenta a causa do desejo do sujeito ou o que está em jogo em seu gozo.

Melman (1994) nos ajuda a refletir sobre a dialética da oposição da criança (ou adolescente) à educação, que se revela, entre outros, nos seus atos de indisciplina. Para esse autor, baseado na noção psicanalítica da divisão do sujeito, tal oposição preserva a educação recebida ao mesmo tempo em que a anula.

Havíamos observado até ali, que os atos de indisciplina desses meninos eram bastante tolerados em sala e nos questionávamos, até que ponto eles se responsabilizavam ou

¹⁹ LACADÉD, P. *O despertar do exílio*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 36.

respondiam por seus atos. A própria escola, como um todo evitava confrontar-se com os meninos (considerados “do mal”, por seu envolvimento com o mundo das drogas), fazendo “vistas grossas” para uma série de atos, mesmo aqueles que ultrapassavam os limites da indisciplina, se aproximando mais de atos de violência e de infrações. O assunto é sempre evitado também pela professora, temendo perder o controle da turma, ou mesmo sofrer retaliações por parte desses alunos.

E refletimos sobre esses meninos que, se escondendo atrás do constante barulho, gritos, zombarias e atos de indisciplina revelavam uma imensa dificuldade no confronto com o não saber, com o real indizível e mortífero do sexo e com a angústia da castração: sobre isso, eles se recusavam a falar. E assim, se mantém alienados ao gozo do Outro, se repetindo na falta da palavra.

Mas é a recusa, ou a negação da palavra, paradoxalmente, na transferência, que acaba também se relacionando com o sintoma e situando-se no campo da palavra. Com auxílio de Lacan (1953/1986), pudemos situar esses atos de indisciplina que se repetiram nos espaços de fala, como “ação na sessão”, um *acting-out*. Paradoxalmente, em seu Seminário I, Lacan propõe que, essencialmente falando a propósito da linguagem, o “*acting-out* está incluído num contexto de palavra”. E é exatamente por isso que é preciso “fazer uma análise de *acting-out* e fazer uma análise de transferência, isto é, encontrar em um ato o seu sentido de palavra... um ato é uma palavra”²⁰.

Manonni (1999) destaca que, muitas vezes, a impossibilidade de aprender ou de pensar revela-se como um *acting-out*, sob as mais variadas formas, tais como nas manifestações de agitação, agressividade e indisciplina. E isso revelaria também a angústia do sujeito e uma maneira de não sucumbir ao lugar de objeto de desejo do Outro.

Em seu seminário sobre a Angústia, Lacan (1962-1963) define *acting-out* como uma transferência selvagem, comportando um apelo, uma tentativa de separação do Outro, revelada por um sujeito, que paradoxalmente, encontra-se alienado, ou sujeitado ao campo da linguagem, sem conseguir acesso ao discurso e à posição de sujeito de desejante de saber. Nesse sentido, um *acting-out*, pode sinalizar um fracasso na amarração dos registros do simbólico, imaginário e real, e vem para tentar dar conta da angústia diante do não saber sobre o sexo e a castração.

²⁰ Lacan, J. (1953). O Seminário, Livro 1 - Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986, p. 279.

Mas nosso ato produziu um efeito de corte, já que no encontro seguinte, Diego aproxima-se um pouco desajeitado, para se retratar em relação ao seu comportamento no encontro anterior:

- Oh dona! Eu não quis desafinar seu violão não, viu! Fui eu não! A senhora tá é doida!

A professora então nos relata que o comportamento de Diego no encontro anterior tinha sido alvo de intensa discussão em sala e tendo nosso ato de impor-lhe limite, surtido um efeito inesperado entre eles, revelando nos conteúdos das falas, algo de reflexão sobre a responsabilização e as consequências das atitudes desrespeitosas dos meninos em sala.

Concluindo...

A situação de fracasso de meninos e meninas se agrava ainda mais, quando lembramos que se encontram profundamente desamparados no que concerne ao Outro da Linguagem. Dispõem com isso, de poucos recursos simbólicos (provenientes da letra) e poucos referenciais provenientes do Outro social para lidar com essa angústia, não só a angústia de um não saber sobre o real do sexo, mas também de um não saber sobre o real da letra. Com Bergès (2005) e Bidaud (2007), pudemos refletir que o entrave observado na aprendizagem da escrita desses meninos e meninas, parece ter íntima relação com sua posição ainda alienada ao Outro, nas suas relações primitivas (imaginárias) com a mãe. O imaginário então se constituiria como um obstáculo a uma verdadeira passagem ao escrito. Ler e escrever envolve um corte feito pela metáfora paterna (simbólico), sendo essa a base para o seu engajamento no laço social e condição necessária para que a escrita ganhe sentido. Mas, estando ainda alienados em relação ao desejo do Outro, o sujeito do escrito não se inscreve como esse novo sujeito, o que implicaria também em uma mudança de endereço, a um Outro que não a mãe.

Esse entrave na passagem à escrita se manifestou de maneira bastante distinta entre meninos e meninas, o que nos remete à diferenciação estrutural de sua constituição psíquica, com a reedição de mecanismos de recusa e de inibição do pensamento, frente ao Real do confronto com a castração.

Consequentemente, a construção do discurso (oral ou escrito) e a produção de sentido ficaram comprometidas, o que contribui significativamente para a sua situação de analfabetismo funcional e de desamparo frente ao Outro da Linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, S. *O adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BERGÈS, J. (1988). Leitura e escrita literais. Doze escritos de Jean Bergès. *Escritos da infância*. 2. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1997, PP 8-15.

_____. *Le corps dans La neurologie et dans la psychanalyse. Leçons cliniques d'un psychanalyste d'enfants*. Toulouse: Érès.

BERGÈS-BOUNES, M. Eu não sei... É minha mãe que sabe... In: BERGÈS, J. BERGÈS-BOUNES, M.; CALMETTES-JEAN, S. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008, p. 73-80.

BESSET, V.L.; COUTINHO, L.G.; COHEN, R.H. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L.R. & BESSET, V.L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, pp. 94 a 112.

BIDAUD, E. Reflexões sobre a passagem do oral ao escrito. In: COSTA, A; RINALDI, D. (Orgs.) *Escrita e Psicanálise*. Rio de Janeiro: CIA de Freud, 2007, p. 195-208.

COUTINHO; SOUZA; OLIVEIRA. Encontros e desencontros entre adolescência e educação: relato de pesquisa-intervenção. In: *Fractal*, Rev. Psicol., v. 24 – n. 2, p. 341-352, Maio/Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n2/a09v24n2.pdf>

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

FORGET, J.-M. O fracasso escolar na adolescência. IN: BERGÈS, J.; BERGÈS-BOUNES, M.; CALMETTES-JEAN, S. (Orgs). Trad. FOLBERG, M. N. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* Porto Alegre: CMC, 2008, pp 169-176.

FOURMENT-APTEKMAN, M.-C. A passagem ao escrito na criança. Papeis do desenho e do uso da palavra. In: COSTA, A; RINALDI, D. (Orgs.) *Escrita e Psicanálise*. Rio de Janeiro: CIA de Freud, 2007, pp 209-220.

FREUD, S. (1925[1926]). *Inibições, sintomas e ansiedade*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras Completas. v. XX).

GUTIERRA, B. C. *Adolescência, psicanálise e educação*. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. (1964[1965]). *Os problemas Crucias da Psicanálise. Seminário*. Publicação Interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicadores de Alfabetismo Funcional (INAF). Inaf 2018 - Nova edição do Inaf não aponta avanços nos níveis de alfabetismo no Brasil. In: <http://www.ipm.org.br/relatorios>

LACADÉE, P. De la norme de la conservation au détail de la conversation. In: LACADÉE, P. & MONNIER, F. (1999/2000). *Le Pari de La Conversation*. Institut Du Champ Freudien: CIEN (Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant. Paris [Brochure].

_____. O despertar do exílio. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LACAN, J. (1953). *Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise*. Relatório ao Congresso realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma. *Lacan. Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. (1953). O Seminário, Livro 1 - Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. (1955). O seminário sobre "A carta roubada", In _____. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998, p. 13-66.

_____. (1964[1965]). *Os problemas Crucias da Psicanálise. Seminário*. Publicação Interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

_____. (1962-1963) *O Seminário livro 10, A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

MANNONI, M. *A Criança, sua 'doença' e os outros: o sintoma e a palavra*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MELMAN, C. Sobre a educação das crianças. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Ares e Ofícios, 1994. p 31-40.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e Educação. In: CASTRO, L. R; BESSET, V. L. (Org.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p.113-131.

SOUSA, E. L. A. (1999). O inconsciente e as condições de uma autoria. *Psicologia USP*. São Paulo, vol. 10 (1), p. 225-238.

TOLEDO, L. S. Adolescentes em situação de Analfabetismo Funcional: Contribuições da Psicanálise. Belo Horizonte, FAE/UFMG: 2015. Tese de Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3BJLG/tese_lucineia_revisada_em_pdf.pdf?sequence=1

VYGOTSKY, L. S. (1928[1931]). *Paidología del adolescente*. Madrid: Visor. (Obras Escogidas. v. IV - Psicología Infantil. p. 10-248), 1996.