

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fracasso Escolar: O discurso do sujeito que fracassa. Fracassa?

Autor: Francisca Paula Toledo Monteiro
Orientadora: Regina Maria de Souza

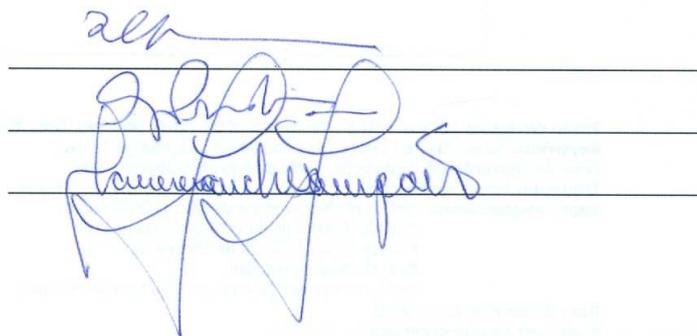
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Francisca Paula Toledo Monteiro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Ano 2008

© by Francisca Paula Toledo Monteiro, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Monteiro, Francisca Paula Toledo.
M764f Fracasso escolar : o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa? / Francisca
Paula Toledo Monteiro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Regina Maria de Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Desejo. 3. Psicanálise. 4. Saber. 5. Poder. I.
Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

08-013/BFE

Título em inglês : School failure : the speech of the citizen who fails. Does it?

Keywords: School failure ; Desire ; Psychoanalysis ; Knowledge ; Power

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Regina Maria de Souza (Orientadora)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Prof^a. Dr^a. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio

Data da defesa: 22/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : franciscapaulatm@yahoo.com.br

À D. Hélia

Às crianças que me instigam
a caminhada.

AGRADECIMENTOS

à Regina Maria de Souza pela orientação atenta e precisa, pelo acolhimento e por respeitar minhas opções;

aos professores Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Guilherme do Val Toledo e Valério José Arantes, que compuseram a banca de qualificação e enriqueceram a minha escrita com suas sugestões, aceitando, novamente, compor a banca de defesa.

aos professores Silvio Donizetti Gallo e Rinaldo Voltolini que também compõem a banca de defesa, pela disponibilidade de leitura e contribuições a esse trabalho ;

aos meus amigos e colegas de trabalho e pesquisas do GRUMIP – Desenvolvimento humano - em especial à Mariza Costa Silva, Jorge Splettistozer, Beatriz Salles e Débora Silva, pela comunhão dos ideais por uma Educação aberta às diferenças e um mundo menos excludente;

ao amigo, professor e analista Márcio Mariguela, pela gratuidade de nosso encontro, pelas trocas e por tudo que com isso aprendo;

aos amigos e colegas de trabalho do PRODECAD/ UNICAMP, que me deram suporte durante as ausências e dedicação que este trabalho exigiu;

à diretoria dos Programas Educativos da UNICAMP e do PRODECAD/ UNICAMP que possibilitou minhas ausências e apoiou este trabalho de pesquisa;

aos funcionários(as) da biblioteca da FE/ UNICAMP, sempre solícitos e gentis;

aos funcionários(as) da secretaria de pós-graduação, Nadir, Cleonice, Rita, Gislaine, Dorival e Antonio Carlos pela presteza, educação e respeito com que sempre me atenderam;

aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação (DIS): Lílian Cristine Ribeiro Nascimento, Maria Teresa de Arruda Campos, Adriana Duarte Bonini Mariguela (afilhada querida), Ricardo Castro Silva, Vanessa Regina Martins e Alexandre Fiordi, pelos momentos de estudo, reflexões, pela leitura de meu texto e também pelos momentos de descontração e de alegria.

à Disete Devera, pela leitura e contribuições à minha escrita;

à Viviane Veras, pela leitura atenciosa e revisão desse texto;

aos amigos Clóvis, Teresa, Débora e Joías, pelo "colo", carinho, amizade e apoio irrestrito;

aos amigos Cláudia Martinez, Gabriel e Carolina, pelo carinho, compreensão e apoio;

à amiga de todas as horas Lílian Cristine Ribeiro Nascimento, pelo apoio, trocas de experiências e trabalho;

à amiga Janaína Fontebasso que nas horas de angústia me amparou e me acolheu incondicionalmente;

à Adriana Forti , fisioterapeuta e amiga que me ofereceu sua escuta nos momentos de dor e desconforto;

ao amigo e colega Paulo Reis pelo carinho, atenção e acolhimento;

ao amigo e colega prof. Marcos Donizetti Forner Leme cujo trabalho de mestrado inspirou a minha escrita;

aos meus filhos Renata e Nelson razões que me movem a buscar um mundo mais justo e ético;

ao Nelson, pai de meus filhos, pelos anos de parceria e convivência;

aos meus pais João Batista Ferreira Monteiro e Maria Zélia Toledo Monteiro (in memoriam) que me ensinaram, com seus exemplos, a trabalhar, ser solidária, enfrentar desafios e a respeitar a vida;

aos meus irmãos Maria de Lelis, Odila Maria, João Batista e Maria Aparecida (Dundum); aos meus cunhados e sobrinhos, pelo apoio;

ao Diogo, Tiago, Agnes e Giuliana que chegaram para enriquecer nossa família;

a Maria Izabel Cruvinel Ferreira Monteiro que, com simplicidade e amor, me conquistou e muito me ensina sobre a vida e o ser mulher;

e a todos que de alguma forma fazem ou fizeram parte de minha vida, me enriquecendo em experiência e troca de afetos.

É experiência aquilo que “nos passa”,
ou que nos toca, ou que nos acontece,
e ao nos passar nos forma e nos transforma.
Somente o sujeito da experiência está,
portanto, aberto à sua própria transformação.

(Jorge Larrosa)

RESUMO

A expressão *fracasso escolar* põe em jogo diversas representações daquilo que podemos reconhecer hoje como um mal-estar na educação. Embora o fracasso sempre tenha existido, foi somente a partir da década de 60 que passou a ocupar a cena escolar e a preocupar os especialistas das áreas ligadas à educação, especialmente à educação infantil. Este trabalho constitui uma abordagem do fracasso escolar pela via de estudos psicanalíticos e filosóficos, com ênfase no sujeito de desejo. Com base em um retorno à minha história de vida e constituição como professora-pesquisadora e no relato de casos de crianças que me procuram para atendimento pedagógico como suporte para suas “dificuldades” de aprender, busco intervir nas ordens de discurso que o fracasso escolar patrocina. Discorro, então, sobre as relações de saber e poder constitutivas da sociedade disciplinar de controle, sob a ótica de Michel Foucault, e sobre os conceitos de transferência, desejo e saber na relação professor/aluno, à luz dos escritos de Sigmund Freud e de seus comentadores. Nessa direção, e apoiada em minhas experiências como alfabetizadora no exercício do magistério, busco demonstrar que o fracassado não existe. Existe, sim, um sujeito (de desejo) que não é compreendido em sua demanda escolar porque previamente classificado em uma nomenclatura que o aguarda *a priori* – o fracassado, o indisciplinado, o anormal.

Palavras-chave: Educação, fracasso escolar, psicanálise, transferência, desejo, saber e poder.

ABSTRACT

The phrase *school failure* puts at risk various representations of what can be currently understood as a state of disquiet in the field of education. Although failure has always existed, it was only in the 60s of the twentieth century that it entered the school scenario and started troubling education specialists, mainly those connected with children's education. This paper focuses on school failure by means of psychoanalytical and philosophical studies, with an emphasis on the subject of desire. Based on my past history and formation as a teacher/researcher and on reports of case studies of children who come to me in search of pedagogical support for their learning "difficulties", I try to intervene in the discourse sponsored by school failure. Thus, I discuss the relations between knowledge and power, which constitute the disciplinary control society, following Michel Foucault's views, and the concepts of transference, desire and knowledge in the relation teacher/pupil, following Sigmund Freud's theories, and his commentators as well. In this respect, and supported by my experience as a literacy teacher, I try to show that a failure does not exist. What does exist is a subject (of desire) whose school demands are not satisfied, once this subject has already been *a priori* classified by a special nomenclature: a case of failure, indiscipline, abnormality.

Keywords: education, school failure, psychoanalysis, transference, desire, knowledge and power.

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	<i>iii</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>iv</i>
<i>Epígrafe</i>	<i>vii</i>
<i>Resumo</i>	<i>ix</i>
<i>Abstract</i>	<i>xi</i>
APRESENTAÇÃO	1
1. MINHA HISTÓRIA - MEUS (DES) CAMINHOS	4
1.1 A mudança na rota	19
1.2 De volta ao caminho	21
2. AS TRILHAS DO CAMINHO: O OBJETO, O OBJETIVO E O MÉTODO: ...	48
3. OS DISCURSOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR:	55
3.1 As “verdades” fabricadas sobre o fracasso escolar.....	62
4. O PÁSSARO PINTADO: AFINAL, O QUE ESTAMOS FAZENDO COM AS CRIANÇAS?	73
4.1 A “verdade” da criança: “Professora, se eu repetir de ano outra vez, eles vão me chamar de burro”.	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90

APRESENTAÇÃO



Explosão - Pintura de Clarice Lispector

*M*as há a vida que é para ser
intensamente vivida,
há o amor.
Que tem que ser vivido
até a última gota.
Sem nenhum medo.
Não mata.

(Clarice Lispector)

APRESENTAÇÃO

O que podem significar os termos *discurso* e *sujeito* no contexto do fracasso escolar? Não bastasse a ampla gama de significados e representações acumulados nos caminhos de suas etimologias e nas redes conceituais em que são tomados, os termos estão ainda “sujeitos” a mal-entendidos e controvérsias, razão pela qual inicio este trabalho esclarecendo e justificando seu título: *Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa?*

A descoberta do inconsciente produz a primeira grande ruptura com o sujeito pensante da tradição cartesiana, uma vez que o discurso freudiano, afastando-se do discurso da ciência da época, busca o saber da interpretação. Trata-se de um discurso que produz o Outro como um lugar ao qual se dirige a demanda, no momento em que a criança (ou sua família) supõe em mim, no papel de pedagoga um saber sobre suas dificuldades em aprender. Discurso também no sentido do que oculta ou desvela a verdade do sujeito como efeito de haver linguagem; sujeito dividido, sujeito do inconsciente, mas que, conforme nos aponta Foucault (1970), tem uma história e está permeado pelas lutas; um sujeito efeito de poder e de linguagem. Foucault alia-se à psicanálise contra o sujeito da consciência proposto pela filosofia, contra o sujeito originário e a favor de um sujeito que se constitui discursivamente. Discurso que também revela, traduz ou mostra “*as lutas ou os sistemas de dominação*” de cada época.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2004, p. 10).

Assim, confirmando o meu desejo, mantenho-os mesmo correndo o risco inerente às interpretações que os termos possam suscitar. E é nos sentidos acima apontados que pretendo que sejam entendidos.

Nesse caminho, valho-me do discurso dos sujeitos que, tomados como objeto do discurso pedagógico, médico, psicológico, psicopedagógico ou sociológico são apontados como fracassados no seu desempenho escolar. E o meu discurso não estará, portanto, na moralidade, no que está posto, na linearidade do pensamento causa/efeito, mas, sim, na ética, no sentido da leitura lacaniana de Freud, de que não há nenhum bem a atingir, e de que a verdade do sujeito é a verdade do desejo, e da *parrhêsia* (noção grega do dizer verdadeiro¹), do franco falar, visto que “o parresiasta fala em seu próprio nome e seu discurso refere-se a uma situação atual, singular” (GROS, 2004, p. 158). Mais ainda, como parâmetro ético que define esse franco falar, a *parrhêsia* é,

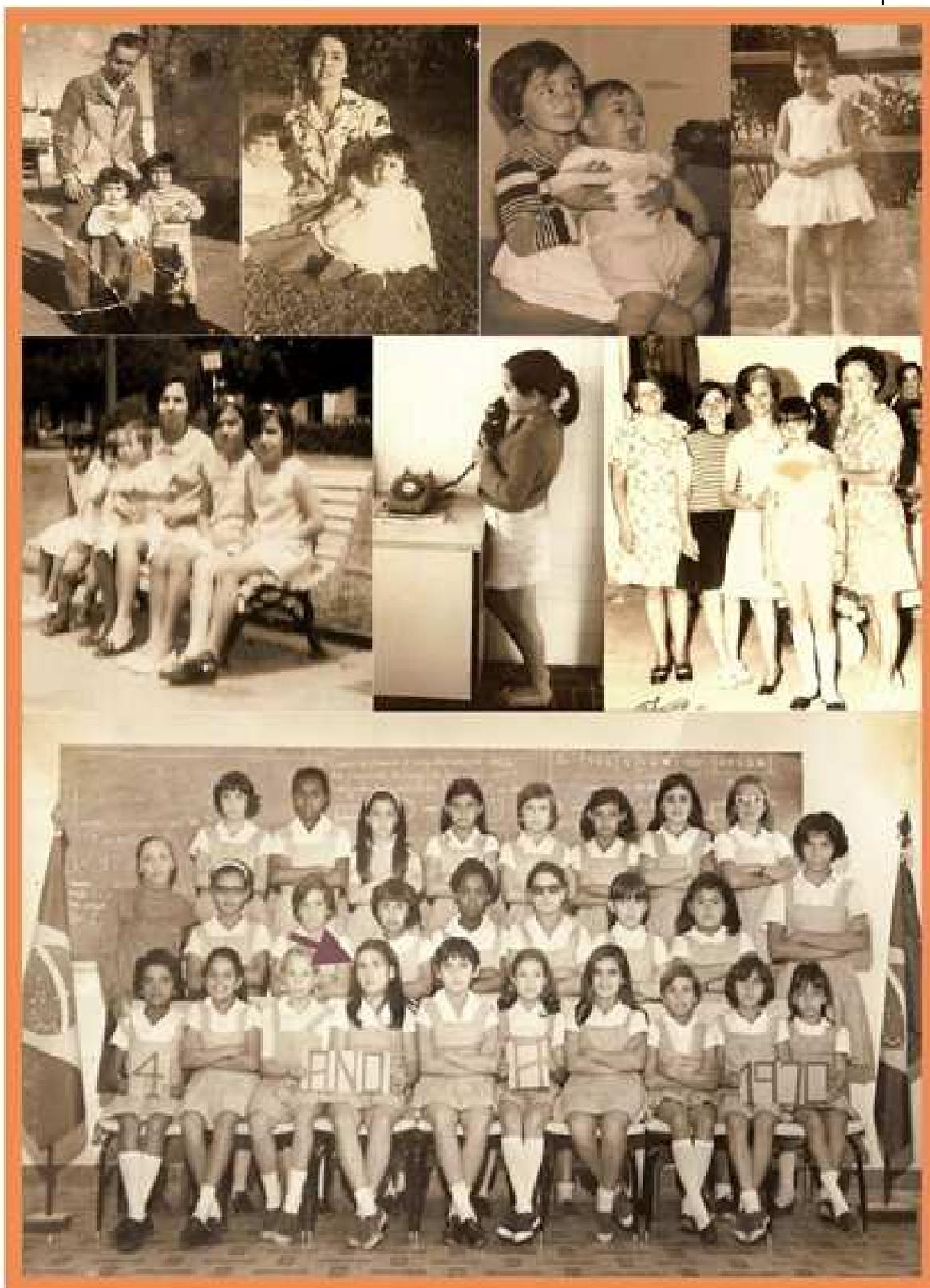
[...] inicialmente, definida por Foucault em sua dimensão positiva original, como fundamento ético da democracia: ela é a devolução ao cidadão (...) do privilégio de tomar a palavra, de usar do franco falar de exercer uma ascendência sobre os outros. (GROS, 2004, p.159).

Início, então, a escrita deste trabalho com o meu “próprio” discurso, aquele que diz de minha verdade, como sujeito cuja construção vai se efetivando e se constituindo como professora e como pesquisadora do que se convencionou chamar de “dificuldades” de aprendizagem.

Minha história, meus (des)caminhos – um percurso que deságua na inquietação, na indignação e na não conformação diante do que se impõe como fracasso escolar.

¹ Em português “parésia”, liberdade de linguagem, liberdade oratória. Cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Edição eletrônica disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. Acesso restrito.

1. MINHA HISTÓRIA - MEUS (DES) CAMINHOS



1. MINHA HISTÓRIA - MEUS (DES) CAMINHOS

Eu prefiro um porto feliz a um porto seguro,
Nessa viagem que fazemos no escuro.

Caetano Veloso

(...) A erva do diabo é apenas um caminho entre um milhão de caminhos. Portanto, você deve sempre manter em mente que um caminho não é mais que um caminho; se achar que não deve segui-lo, não deve permanecer nele, sob nenhuma circunstância.

Para ter uma clareza dessas é preciso ter uma vida disciplinada. Só então você saberá que qualquer caminho não passa de um caminho, e não há afronta, para si nem para os outros, em largá-lo se é isso que seu coração lhe mandar fazer.

Mas sua decisão de continuar no caminho ou largá-lo deve ser isenta de medo e de ambição. Eu lhe aviso. Olhe bem para cada caminho, e com propósito. Experimente-o tantas vezes quanto achar necessário.

Depois pergunte-se, e só a si, uma coisa. Essa pergunta é uma que só os muito velhos fazem (...). Dir-lhe-ei qual é: “esse caminho tem coração? Todos os caminhos são os mesmos: não conduzem a lugar algum. São caminhos que atravessam o mato, ou que entram no mato.

Em minha vida posso dizer que já passei por muitos caminhos compridos, compridos, mas não estou em lugar nenhum.

Esse caminho tem coração? Se tiver, o caminho é bom; se não tiver, não presta.

Ambos os caminhos não conduzem a parte alguma, mas um tem coração e o outro não. Um torna a viagem alegre; enquanto você o seguir, será um com ele.

O outro o fará maldizer sua vida. Um o torna forte; o outro o enfraquece. (Diálogo de Don Juan com Castaneda². CASTANEDA, 2004, pp. 140-141)

Segunda de cinco filhos, nasci em Baependi, no sul das Minas Gerais, terra de gente hospitaleira, de poetas e seresteiros, e também de Francisca Paula de Jesus – Nhá Chica – mulher de fé, decidida e dedicada às causas sociais, em especial às crianças órfãs da cidade e região.

Nascida em São João Del Rei no ano de 1808, Nhá Chica mudou-se ainda criança para Baependi, onde faleceu octogenária. Não aprendeu a ler as letras. Esse fato, porém, não alterou sua determinação – pelo menos não foi por isso que se tornou conhecida e respeitada. Marcou a história da cidade por sua fé e dedicação ao povo de Baependi, em especial, aos menos favorecidos. Sua firmeza em seguir o próprio desejo foi para mim um marco significativo.

Nhá Chica desejava, segundo relatos em sua biografia, entrar para uma ordem religiosa, tornar-se freira, dedicando-se ao trabalho com as pessoas e

² Esse texto foi citado em 2002 pela professora Dra. Regina Maria de Souza, hoje minha orientadora, em um seminário do qual eu participava como aluna-ouvinte. Desde então, as palavras de Castanheda me acompanham em diversas situações.

às orações para Nossa Senhora da Conceição, a quem ela chamava de “minha Sinhá”, com muito respeito e admiração. Entretanto, como não possuía bens para o dote exigido para a entrada no convento, não pôde fazê-lo. Mas isso não a demoveu da idéia de seguir seu desejo – servir a Deus e a Nossa Senhora da Conceição – através de suas orações e de suas ações na comunidade. Assumindo uma posição diante da vida e recusando-se a fazer concessões, rejeitou vários pretendentes, numa época em que as mulheres sequer tinham o direito de fazer escolhas, e viveu servindo às causas nas quais acreditava. Ergueu na cidade uma Igreja em homenagem a Nossa Senhora da Conceição, nos fundos da qual funciona, até hoje, um orfanato para meninas – o “abrigo” da Nhá Chica, como é conhecido. Foi, e ainda é, uma mulher de destaque naquela pequena/grande cidade; uma mulher diferente para sua época, cuja personalidade tão forte e marcante nos surpreende até hoje.

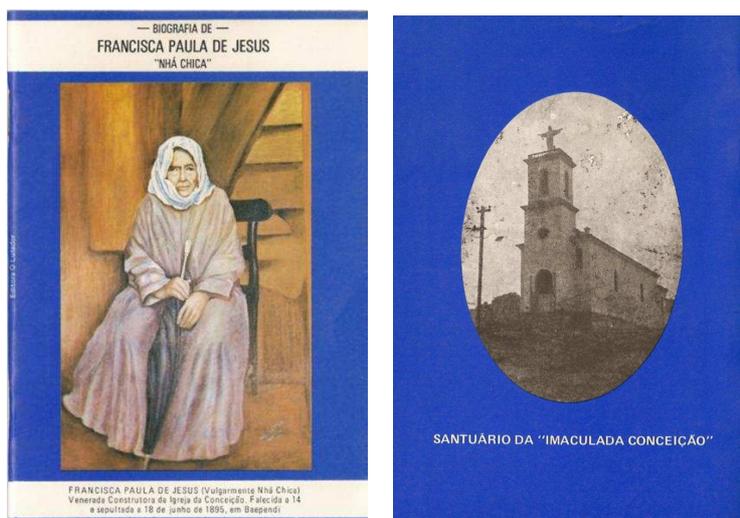


Figura 1. Capas da Biografia de Francisca Paula de Jesus – Nhá Chica

Atrás das asas ligeiras das borboletas azuis

Foi dessa mulher que herdei o nome, escolhido por minha avó materna, depois de muita “briga” com meu pai, que esperava um menino e não uma menina quando eu vim ao mundo.

Cresci em Poços de Caldas-MG, cidade que meus pais escolheram para ganhar a vida, mas nunca me desliguei de Baependi; retornava para lá nas

férias escolares; lá fiz a primeira comunhão; fui aos primeiros bailes e também tive os primeiros namorados.

Trago ternas e belas recordações daqueles tempos. A casa de meus avós, a ternura com que nos recebiam, os primos na imensa mesa da cozinha, o cheiro do pão saindo do forno, as latas cheias de biscoitos... Os passeios de carro de boi, os pés descalços na terra avermelhada e quente, os banhos nos rios de água corrente... O leite da vaca, ordenhado na hora e adoçado com açúcar cristal... O contato com a natureza... A convivência com aquela gente simples, acolhedora e querida... Guardo essas lembranças como um tesouro.

Não freqüentei creche nem pré-escola³; brinquei muito na rua, fiz muitos amigos e o grande acontecimento de meus sete primeiros anos de vida foi minha entrada para a escola! De fato, esperei ansiosa por isso! A escolarização foi, para mim, motivo de muito prazer e contentamento, convocando-me a um lugar que eu ainda não conseguia vislumbrar, nem imaginar a que me levaria. Do meu primeiro dia de aula trago a lembrança do cheiro dos cadernos novos, da expectativa de conhecer um outro mundo, novo, diferente... Diante de tamanha expectativa e euforia, foi fácil gostar de minha professora, de minha escola, de minha sala de aula, de meus novos colegas!

Recordo-me bem de que não tive nenhum problema de adaptação, e credito isso ao fato de minha irmã mais velha já freqüentar a escola e de ter sido com ela que para lá me dirigi desde o primeiro dia, pois minha mãe assim procedia: o irmão mais velho auxiliava nos cuidados com os mais novos. Também em relação aos cuidados com a casa tínhamos obrigações a cumprir: éramos responsáveis pela limpeza e organização de nossa casa e todos os afazeres eram distribuídos entre nós, de acordo com a idade e a capacidade de realizá-los sem correr grandes riscos de acidentes. Quando completei onze anos, minha mãe ensinou-me a cozinhar e até que eu me casasse esse lugar, por mim assumido, foi mantido. Mas essa história não termina aí...

Lembro-me muito bem do meu uniforme escolar: um avental xadrez de azul e branco, blusa, meias brancas e sapatos do tipo “conga” azul marinho. Eu me achava linda no uniforme das *Escolas Combinadas Menino Jesus* – o “coleginho”, como era conhecido – uma escola pública, criada em 1915, por

³ Assim era designada a atual educação infantil.

iniciativa do pároco local, com a finalidade de atender as meninas carentes daquela área da cidade. Funcionava num anexo do Colégio São Domingos, administrado por freiras dominicanas, que mantinham o sistema de internato e semi-internato exclusivamente para meninas da classe média e alta da cidade e da região⁴. Somente em 1969, após ser incorporada pelo Estado, é que se tornou uma escola mista. Embora fosse reconhecida e até então obtivesse recursos da Prefeitura local, era uma escola diferenciada, especialmente por receber somente meninas. Ali se dava um contraste social que eu, com minha pouca vivência, ainda não percebia: nós, alunas da escola pública, de um lado do muro – e era um muro imenso, de pedra granito – com nossos uniformes de algodão, e as alunas internas ou semi-internas, do outro lado, com seus uniformes impecáveis, engomados, saias de tergal em pregas, blusa de piquê com âncoras bordadas à mão em uma gola estilo marinheiro, com gravatas de seda. As alunas do “São Domingos” eram cobiçadas e invejadas por sua posição social, muito diferente da nossa. Na verdade, só quem possuía recursos financeiros suficientes podia frequentar aquela escola. Não tínhamos nenhum contato, ao contrário, não nos era permitido ultrapassar aqueles muros e portões que nos separavam. Ah! Mas havia uma época do ano em que podíamos “quebrar o protocolo”. Então, em ordem e em silêncio, uma turma por vez, atravessávamos os muros para receber os sorvetes que as freiras nos ofereciam, por ocasião da semana das crianças, no mês de outubro.

Guardo as impressões daquelas poucas visitas com um misto de medo e prazer; o que me parecia, ao atravessar os portões, era que eu entrava em um daqueles castelos das histórias que a professora nos contava. Realmente, diante daquela arquitetura imensa e silenciosa – no dia da visita não havia alunas lá – a minha imaginação ficava à solta e eu esperava que, a qualquer momento, fosse aparecer algum dos personagens das histórias – que não fosse uma bruxa, pensava eu, brincando com o medo.

⁴ Em Poços de Caldas havia somente duas escolas nesse regime de internato e semi-internato: uma somente para meninas, o Colégio São Domingos, e outra para os meninos, o Colégio Marista, administrado pelos irmãos maristas. Ambas eram escolas de “elite”, e em fins dos anos 70 e início dos anos 80 abriram-se para a comunidade, tornando-se escolas mistas. Hoje só existem na memória dos poçosaldenses e daqueles que por lá se formaram, pelas suas regras rígidas de educação e pelo *status* que representaram – estudar numa dessas escolas era para bem poucos, um privilégio que abria muitas portas. Para os rapazes, profissionalmente; para as moças, com a promessa de um bom “partido” para um casamento, por exemplo.

Se o *fracasso escolar* existia naquela época, o muro da segregação mascarava-o, uma vez que não havia competição entre nós. Como disse em nota, o “destino” de cada grupo era moldado antes pelas “portas” que a escola abria que pelo ensino propriamente dito.

Ficamos naquele anexo durante dois anos. Passamos, então, para o prédio onde funcionava o Ginásio Estadual Virgínia da Gama Salgado, hoje transformado em Museu Histórico da cidade. Ainda me lembro da aflição da diretora, quando nos deu a notícia da mudança de endereço, porque “as freiras precisavam do espaço para melhor aproveitamento de suas alunas”⁵. Nossa escola foi transferida de prédio muitas vezes, e atualmente está incorporada à rede de escolas estaduais da cidade. Permaneci nessa escola até a 4ª série primária⁶, a última série oferecida pela escola, para depois freqüentar o ginásio⁷.

Já naquela época meu interesse por aprender era grande. Eu não via a hora de ir para a escola. A expectativa pelas novidades me empolgava; ali parecia que nada era estático, que os acontecimentos eram sempre inéditos, como se cada descoberta fosse só minha. E é nessa parede da memória que se escrevem minhas recordações de quando consegui ler e escrever as primeiras palavras, compreender o sistema numérico e o que representavam as unidades, as dezenas, as centenas, os milhares, os milhões... que grande acontecimento! Conhecer e aprender me trazia um sentimento de potência e um sabor de quero mais, de posso mais... Era como se, ao aprender ou com o aprender, eu fosse me inserindo no mundo de um modo diferente do até então experimentado. Aprender foi se tornando, para mim, uma verdadeira paixão, e ainda hoje sou tomada por essa emoção.

Segundo minhas professoras, eu era “conversadeira” (e ainda sou), o que me valeu vários pitos e observações nas reuniões de pais. Interessada em tudo e em todos, meu processo de alfabetização transcorreu sem grandes problemas ou traumas e foi para mim um grande prazer.

⁵ Na verdade, o que houve foi uma questão política. Nossa escola deixou de ser subsidiada pela Prefeitura, foi incorporada pelo Estado, e as freiras se recusaram a fazer o novo contrato.

⁶ O ensino fundamental nos anos 70 era subdividido em curso primário (1ª a 4ª série) e curso ginásial. Após a LDB 9394/96, o Ensino Fundamental passou a abranger desde as séries iniciais até a 8ª; em alguns Estados brasileiros, com as novas adaptações, até a 9ª série.

⁷ Como já explicitado na nota 3, Ginásio era o nome dado a uma etapa do atual Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª série ou de 6ª à 9ª série em alguns Estados brasileiros).

Minha primeira professora, a Dona Hélia, deixou-me marcas profundas, que só pude constatar muitos anos depois, quando comecei a trabalhar como voluntária numa instituição de educação não-formal⁸, que acolhe crianças de baixa renda, em Poços de Caldas-MG, cidade onde vivi até me transferir para Campinas-SP. Foi através desse trabalho que comecei a (re)visitar minhas memórias de infância, especialmente as de minha alfabetização, o que me remeteria a um caminho já quase esquecido – o de professora/educadora.

Ó meu céu de primavera, que doce a vida não era...

Freud (1987a) já escrevia sobre a memória e as lembranças da infância em seus escritos sobre a *Psicologia das massas e análise do eu*. No capítulo “Lembranças da Infância e Lembranças Encobridoras”, fala da natureza tendenciosa do funcionamento de nossa memória, que seleciona nossas lembranças da infância, preservando-nos do que nos é indiferente e sem importância e destacando aquilo que nos marcou e a forma com vem à memória tempos depois, através de mecanismos por ele denominados deslocamento, recalque e resistência.

(...) tal seleção se dá, na infância, com base em princípios inteiramente diferentes dos que vigoram na época da maturidade intelectual. (...) As lembranças indiferentes da infância devem sua existência a um processo de deslocamento: são substitutas, na reprodução [mnêmica], de outras impressões realmente significativas cuja recordação pode desenvolver-se a partir delas através de análise psíquica, mas cuja reprodução direta é impedida por uma resistência. De vez que as lembranças indiferentes devem sua preservação, não a seu próprio conteúdo, mas a um vínculo associativo entre seu conteúdo e outro que está recalado, elas podem fazer jus ao nome de “lembranças encobridoras” com que foram por mim designadas (1987a, p. 53).

Nesse sentido, trago minhas memórias de infância e deixo-me tomar por elas de maneira inexorável. Percebo o quanto me enriquecem no exercício da função de professora, ao mesmo tempo em que influenciam minhas escolhas de forma determinante e rica, confirmando a opinião de Freud (1987a) a esse respeito:

⁸ Lar Criança Feliz – instituição de cunho filantrópico, ainda em funcionamento, que acolhe crianças e adolescentes de baixa renda, por regime de meio período, intercalado ao período escolar. Estar matriculado numa escola regular e freqüentá-la é um dos requisitos exigidos pela instituição para que a criança se inscreva no programa.

(...) Em minha opinião, aceitamos com demasiada indiferença o fato da amnésia infantil – isto é, a perda das lembranças dos primeiros nos de vida – e deixamos de encará-lo como um estranho enigma. Esquecemos quão grandes são as realizações intelectuais e quão complexos são os impulsos afetivos de que é capaz uma criança de uns quatro anos, e deveríamos ficar atônitos ante o fato de a memória dos adultos, em geral, preservar tão pouco desses processos anímicos, sobretudo que já temos todas as razões para supor que essas mesmas realizações infantis esquecidas não terão, antes, **exercido uma influência determinante sobre todas as fases posteriores de sua vida** (p. 55, grifo meu).

Lembro-me do jeito de Dona Hélia nos ensinar, e posso recordar ainda hoje a primeira palavra que li e escrevi sem ajuda: MAÇÃ. Ela nos mandava à lousa para escrever o que sabíamos e o que queríamos. Escrevi MAÇA, mas esqueci o til e D. Hélia não me desconcertou. Leu “MASSA”, e eu disse, “mas eu queria escrever MAÇÃ”, e ela então ensinou, com o uso do til, que o saber não era um fruto proibido.

Recordo-me também de quando aprendi a ver as horas num relógio de papelão feito por ela, e que tinha como suporte para os ponteiros uma rolha de cortiça. Para ensinar os números e quantificá-los, pedia que levássemos palitos de fósforos, grãos de feijão ou de milho, tampinhas de garrafas... E assim aprendemos a contar, a classificar, a seriar... Nossos recursos materiais eram bem poucos, mas a professora lançava mão daquilo que tínhamos.

À medida que relato essa *aurora da minha vida*, reconheço o papel que o processo de aprendizagem passa pela relação a essa mestra, essa instância simbólica posta por mim em uma posição de saber e portando os signos de um poder, traços do que Freud chamou, em sua introdução ao narcisismo (1914), de Ideal do Eu⁹, de que aos poucos a criança de então se apropriava para a constituição de sua subjetividade. Nessa reconstituição de minha história, entendo a afirmação de Lacan, em seus *Os escritos técnicos de Freud* (1979, p. 21): “a história é o passado na medida em que é historiado no presente – historiado no presente porque foi vivido no passado”. Relendo Freud, Lacan afirma que o revivido exato não é o essencial, e que para Freud importa a reconstrução (p. 23).

⁹ Na tradução da Imago temos “Ideal do ego”. No Seminário I (1953-1954), em que Lacan retoma, entre outros, esse texto de Freud, a tradução é “Ideal do eu”.

D. Hélia era enérgica, mas, ao mesmo tempo, muito doce. Aprender com ela era para mim um misto de desafio e prazer imensos. A sexta-feira, por exemplo, dia de ler histórias... Eu não via a hora de chegar! A professora levava um livro grande e bem grosso – acho que o nome era *Pérolas Infantis* – e lia para nós, que seguíamos a história ilustrando com dragões, príncipes e princesas, fadas e bruxas que ela tirava daquelas páginas sem imagens. Não sei se era essa a intenção, mas hoje percebo que sua maneira singular de contar histórias dava-nos a noção temporal, além do prazer da própria leitura; ensinava-nos, através da entonação de sua voz, a pontuação dos textos, dando sentido a palavras muitas vezes desconhecidas para nós.

Na sexta-feira também tínhamos aula de trabalhos manuais. E foi com D. Hélia que aprendi a bordar. E era também na sexta-feira que ela nos orientava sobre os cuidados pessoais, unhas limpas e curtas, cabelos limpos e desembaraçados... a higiene era importante para nossa saúde e aparência, e devíamos e já podíamos nos cuidar sozinhas.

D. Hélia não nos dava nada pronto. Acreditava em nós e em nosso potencial para aprender a fazer. Ensinava e deixava fazer, e isso me proporcionava uma sensação de poder e de responsabilidade ao mesmo tempo e me impulsionava para frente, para mais e mais... Nesse seu fazer, posso identificar que a sua proposta pedagógica – embora talvez nem ela mesma se desse conta disso – não era a do “engessamento” do sujeito, da docilização do desejo; ao contrário, ela nos permitia, através de sua posição como professora, nos constituirmos como sujeitos desejantes. Acredito, nesta tentativa de reconstrução pela escrita, daquilo *que os anos não trazem mais*, que encontro nessa professora o ideal do eu, definido por Lacan como: “o outro enquanto falante, o outro enquanto tem comigo uma relação simbólica”, que vai além do plano imaginário, porque inclui a troca verbal (p. 166).

Nem tudo são flores, há espinhos também

Naquela época não se estranhava que crianças apresentassem “dificuldades” de aprendizagem ou fracasso escolar. Na minha turma, por exemplo, havia apenas uma criança que fazia a primeira série pela segunda vez. Mas já havia uma seleção, a sala da D. Hélia era a dos “fraquinhos” e a da

D. Lurdinha era a dos “fortes”; seleção que já construía uma desigualdade, uma hierarquia de valores que vão abrir o caminho para o rótulo do fracasso.

Ainda hoje mantenho contato com D. Hélia e num de nossos encontros perguntei-lhe sobre esse fato. A resposta veio rápida: a direção da escola sempre encaminhava para a sala dela as crianças que eram consideradas mais “fraquinhas” ou mais “difíceis”, porque ela tinha mais “jeito” com esse tipo de aluno. Conta que nossa sala era heterogênea e a da D. Lurdinha, homogênea, composta pelos alunos que completavam os sete anos até fevereiro, que tinham constituição física equivalente (altura, peso...), ou seja, nada de diversidade. Nas palavras de minha antiga professora: *“podia passar a régua que era tudo bonitinho, certinho e todos aprendiam mais ou menos ao mesmo tempo, sem muitas diferenças”*.

Na sala da D. Hélia, convivíamos com a diversidade – havia as crianças que estavam chegando à escola pela primeira vez, como era o meu caso, aquelas que estavam “repetindo” a primeira série, aquelas que completavam a idade no decorrer do ano, aquelas que “sobravam” depois da seleção feita para a sala da D. Lurdinha: os maiores, os menores, os muito magros e os gordinhos, os “negros”, os “brancos”, os “amarelos”, os “vermelhos”.

Lembro-me de que tínhamos uma colega descendente direta de índios guarani. Ela se orgulhava muito disso e nós também! Estava em nossa escola para ser “educada” e “alfabetizada” pelas freiras, mas não ficou no Colégio São Domingos. Contudo, prevalecia, mesmo nessa escolha, a herança de nossa colonização; na introdução jesuítica dessa menina em nossa cultura, para ser aculturada, ter apagada sua diferença pela valorização de nossa cultura em detrimento da cultura indígena.

O que observo hoje é que o muro de concreto que separava o colégio do anexo reproduzia-se na divisão de classes: fracos e fortes. Nesse caso, estaria eu entre as crianças consideradas “diferentes”, heterogêneas? Teria vindo daí uma identificação tão forte a ponto de buscar reconstruir neste trabalho esse caminho? E o que havia de tão especial nessa professora? Só agora me dou conta de tais questões.

Nos anos que se seguiram, prossegui na escola me encantando com tantas descobertas, pois, para mim o mundo escolar, permeado por saberes (sabores, para mim!) e conhecimentos se apresentava fascinante! Também tive

alguns contratempos e dissabores, mas nada que pudesse ser mais importante do que a fascinação que as descobertas me proporcionavam. Em geral, esses contratempos estavam ligados às impossibilidades de meus pais estarem presentes em nossas festas e reuniões, porque então éramos quatro, um bebê, e minha mãe tinha que se dividir entre nós. Isso gerava um sentimento de abandono, apesar das explicações racionais e reais. Outra questão era a “competição” para ser escolhida pela professora. Eu e Cláudia, uma amiga que conservo até os dias de hoje, disputávamos para ver quem seria escolhida para substituir a professora, quando ela precisava se ausentar por um momento. Quando eu não era escolhida, a frustração era grande e então odiava minha amiga, mas nunca a minha professora, que na verdade, era a responsável pela escolha! Creio que essa permissão para “brincar” de ser professora – a despeito das brigas e puxões de cabelos com minha amiga – também foi um fator determinante para a minha escolha profissional. Naqueles momentos, não estaria eu “ensaiando”, me projetando, me “fazendo” professora? Assim como as crianças fazem quando “ensaiam” ser adultos em seu brincar infantil?

Outra questão que me incomodava bastante e, essa sim, um dissabor, era a lição de casa. Eu nunca entendi porque levar lição para fazer em casa, se já tínhamos feito tanta coisa na escola junto com a professora e com os colegas, o que era muito mais divertido e emocionante... Para mim, lição de casa sempre foi um aborrecimento, e eu dava um jeito de ludibriar, sem sucesso, é claro. Ainda hoje não concordo com a tal lição de casa, mas minha mãe entrava em cena e, claro, cobrava que fosse feita. Nesses momentos angustiantes para mim, minha irmã mais velha era de grande ajuda. Muitas vezes era ela quem terminava minhas tarefas.

O que você vai ser quando crescer?

Entre mais sabores do que dissabores, concluí o ensino fundamental sempre na rede pública. Optei, então, pelo curso de técnico em contabilidade, não oferecido pela rede pública, mas era profissionalizante, tinha noturno, era possível para meu orçamento e garantia a possibilidade de trabalho imediato, já no primeiro ano. No terceiro ano desse curso, com as notas completas para

a conclusão do curso, fui convidada no mês de outubro por alguns de meus professores¹⁰, para substituí-los, assumindo suas aulas até o final do semestre.

Hoje penso que nesse momento começou minha história como professora. Aceitei a oferta num ímpeto; na verdade, não medi a dimensão de tamanha responsabilidade – aos 17 anos, apostei na certeza de que poderia “dar conta” e consegui vencer muitos dos desafios que o cargo demandava. Ingressei, pelo trabalho, em um campo que dizem pertencer apenas a “adultos” – o da Educação.

É certo que me empenhei e estudei muito para “dar conta do recado”, e acabei ganhando a confiança de todos, até mesmo do diretor da escola, Professor Arino Ferreira Pinto. Durante esse período, ele me olhava (vigiava?) desconfiado pela janela da sala de aula, que dava para os corredores. Recordo-me de que ele mantinha caixas de som nas salas, ligadas a um microfone do qual fazia uso quando ouvia vozes ou “algazarras” dos alunos, dizendo, em alto e bom som, que o professor restabelecesse a ordem na sala.

Vigilância, disciplinamento dos corpos e docilização das mentes, diria Foucault (2004b), em suas críticas dirigidas ao projeto arquitetônico de Jeremy Bentham, cunhado, por seu criador, de Panóptico, como explica Gonçalves (2003).

(...) o *Panóptico* é mostrado a partir de Bentham, das cartas que escreveu na intenção de publicar seu projeto. Cada carta é descrita de maneira sintética, contendo apenas o essencial para o seu entendimento.(...) A seqüência que se estabelece a partir da primeira carta até a vigésima primeira é a seguinte: apresentação do princípio da inspeção; descrição geral do plano; questões arquiteturais aliadas às questões econômicas; eleição de pontos imprescindíveis para a obtenção de resultados satisfatórios; avaliação das vantagens do plano; detalhes, benefícios e administração do plano; a importância do trabalho para a recuperação de detentos; crítica à lei do trabalho forçado; o papel do contratador e os limites de sua autoridade; prisões para simples custódia; o plano adaptado para o trabalho livre e a aplicabilidade nos hospícios, hospitais e escolas” (p.26).

O Panóptico, idealizado por Bentham para diminuir o sofrimento dos presos e aumentar a eficácia da vigilância, tornou-se, para Foucault (2004b),

¹⁰ Esses professores cursavam a universidade e o período de suas provas finais coincidiu com o nosso período letivo, obrigando-os a se afastarem temporariamente. Foi uma época bastante rica para mim, pois senti que correspondi à confiança em mim depositada e também reforcei os laços de amizade com meus colegas de sala, numa busca recíproca pelo conhecimento.

um dos mecanismos de vigilância e eficácia de poder; e, assim, ele o descreveu como:

um zoológico real: o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo grupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo. (...) Permite estabelecer as diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular seu salário a vista disso. (...) O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. (pp. 168-169).

Nós, professores e alunos, éramos observados o tempo todo e por todos os lados. Nas salas de aula, com os microfones – dispositivo disciplinar - que nunca sabíamos se estava ligado ou desligado; pela disposição arquitetônica das salas e do pátio – havia janelas de vidro em toda a volta do prédio que dava para o pátio..Tudo e todos sob controle e em “segurança”, naquele espaço que Foucault (2004b), aludindo ao panopticismo como dispositivo disciplinar, assim descreveu:

(...) espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 2004b, p. 163).

Apesar disso, naquela época não me senti oprimida, nem constrangida pelo fato de estar sendo examinada – posta sempre à prova. Afinal, as crianças, os adolescentes e os “loucos” deviam ser mesmo avaliados/examinados constantemente, para não fugir à vigilância fina dos “adultos”, dos pais, dos chefes, dos médicos... Era essa a lógica da captura, do aprisionamento do desejo, da docilização do sujeito. E ainda hoje não é? Contudo, mesmo não me sentindo constrangida, fui afetada por esses

mecanismos, a ponto de buscar respostas para essas questões, através do trabalho de pesquisa que empreendo.

Creio que o exame fez parte do processo de minha contratação – passei no teste da eficiência, da disciplina, da competência, segundo a visão do meu diretor. Se considerarmos minha idade cronológica à época, pelos critérios de classificação desenvolvimentista eu era uma adolescente de 17 anos... Perante a lei, ainda não era considerada sequer responsável pelos meus atos! Entretanto, ao concluir o curso de técnico em contabilidade, no ano de 1977, a substituição temporária transformou-se em contratação efetiva, e assumi, ao início de 1978, as aulas de “Técnicas Comerciais”, uma disciplina que hoje não faz mais parte do currículo escolar no Ensino Fundamental.

Por muitas pessoas, fui considerada “louca” em aceitar tamanho desafio, e creio que o diretor da escola também me via da mesma forma, pois se tratava de uma escola tradicional e rígida, e a média de idade dos professores contratados girava em torno de 40 anos ou mais e com muita experiência no magistério. Esse diretor, uma peça em um sistema econômico de controle mais global da escola – o disciplinar – ao me aceitar, arriscou-se. Considerou-me apta e capaz, apesar da pouca idade, e penso que sua ousadia ao me contratar quebrou a lógica estabelecida, e, ao mesmo tempo, “autorizou” minha entrada no mundo “adulto”.

Exerci minha função não sem modificar a estrutura metodológica da disciplina e estabelecer com os alunos uma relação mais centrada na realidade dos fazeres cotidianos das empresas, da escola, dos clubes, da vida do que nos conteúdos do livro didático; sem desprezá-los, é claro, pois eram a base dos conhecimentos ali discutidos, mas trazendo a realidade desses fazeres para dentro da sala de aula. Refletindo e discutindo sobre os acontecimentos, íamos construindo os conhecimentos relativos ao conteúdo a ser trabalhado.

Como professora, posicionava-me de maneira já apontada pela psicanálise e, mesmo sem ainda o saber, inquietada, operava a serviço de um sujeito, ofertando-lhe os objetos de conhecimentos para que, em sua singularidade, buscasse suas respostas, como afirmou Kupfer (2001, p. 125):

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos,

absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.

Ainda hoje, tanto tempo depois de ter deixado de ministrar aquelas aulas, encontro-me com ex-alunos que me dizem: - “*Sabe professora, me interessei muito pelo comércio depois de assistir suas aulas e hoje sou um comerciante*”. Outro me relatou que seguiu a carreira de bancário também por descobrir em nossas aulas esse desejo, e outros, simplesmente, recordam com prazer as “coisas diferentes” que fazíamos, como quando mandei fazer cópias das folhas de meu talão de cheques para que eles pudessem preenchê-las, familiarizando-se, assim, com esse fazer, fazendo.

Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais nada pode saber – nem o professor, nem o aluno – nada de sua aprendizagem está determinada (KUPFER, 2001p. 125).

Tais relatos confirmam minha posição como educadora que leva em conta o sujeito e se abre aos acontecimentos, ao imprevisto e à não determinação da aprendizagem.

1.1 A mudança na rota

(...) Você deve sempre manter em mente que um caminho não é mais que um caminho; se achar que não deve segui-lo, não deve permanecer nele, sob nenhuma circunstância.

(CASTANEDA, 2004, p. 140)

Em 1979, mudei minha rota. Casei-me e em 1982 nasceu meu primeiro filho e afastei-me temporariamente da escola e do magistério.

Até esse momento, marcante em minha existência, tudo pareceu acontecer em câmera lenta. Os caminhos que escolhi trilhar, ou que a mim se impuseram: minha formação escolar, a opção por um curso técnico mais pela facilidade e adequação a minha realidade do que propriamente pelo desejo consciente: a função de professora, que se tornou prazerosa e gratificante; o casamento, a opção pelo cuidado dos filhos, a dedicação exclusiva à família.

A minha vida profissional, deixada por ora em segundo plano, foi seguindo com trabalhos esporádicos no comércio, alguns trabalhos voluntários com crianças e idosos, entremeados com os cuidados com os filhos, até 1996. Nessa época, minha mãe foi acometida por uma cardiopatia grave e faleceu em 1997. Demorei muito a me recuperar da dor dessa perda e, a partir desse fato, minha vida começou a mudar com uma rapidez espantosa.

Tomei a decisão pela vida – recorde – foi essa a questão que me coloquei: “*quero viver ou morrer?*” Viver significava reconhecer o meu desejo e este era, no momento, retomar os estudos e minha vida profissional. A morte seria a repetição dos meus dias, conformada com um destino que escolheram para mim. Mas seria esse o meu caminho?

Outra dúvida me angustiava: Direito ou Pedagogia? Foi a partir de sonhos que terminavam sempre por me apontar crianças e salas de aula, e de várias “pistas” nos afazeres cotidianos em busca de recursos para o vestibular, que vislumbrei a possibilidade de cursar Pedagogia. Os sonhos se repetiam, e as “pistas” apareciam através de livros que me vinham às mãos, pois nessa época eu buscava leituras para enriquecimento do trabalho que já desenvolvia com as crianças numa instituição, cujo tema estava sempre voltado para o ser humano, sua formação e desenvolvimento.

Fui me envolvendo com tudo isso que me chegava de formas diferentes, porém, não indiferentes; até que me deparei com um folder que anunciava o curso de pedagogia com ênfase no ensino religioso, oferecido pela PUC Minas – campus de Poços de Caldas, iniciando-se no segundo semestre de 1998. Encantei-me com a proposta do curso, que dizia voltar-se para a formação humana, com vistas à abertura para o sentido da vida – guardo esse folder comigo até os dias de hoje – e decidi, naquele momento, que seria essa a minha escolha, não me importando onde esse caminho me levaria. Deixei-me guiar pelos sonhos e “pistas” do cotidiano. Desejo apontado pelo inconsciente?

Freud (1987b), em seu livro *Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana* já teorizava sobre as manifestações do inconsciente pelos lapsos, atos falhos, chistes, os sonhos e os sintomas. Dizendo da impossibilidade de apontar uma base anatômica para o aparelho psíquico, Freud indicou que o inconsciente emerge à revelia da vontade do indivíduo consciente.

Aceitando a premissa estabelecida no famoso Capítulo VII da *Interpretação dos Sonhos* que interdita a possibilidade de identificar o aparelho psíquico em bases anatômicas, Freud procurou demonstrar o funcionamento psíquico através dos elementos mais corriqueiros do cotidiano. Disso decorre que, para Freud, não existe a possibilidade de uma localização anatômica do inconsciente no cérebro ou em qualquer outra parte do corpo humano. (...) Assim, Freud indicou que o inconsciente emerge a revelia da vontade do indivíduo consciente. O sujeito do inconsciente se produz nos efeitos lacunares tais como, o lapso, o ato falho, o chiste, o sonho e o sintoma (MONTEIRO e NASCIMENTO, 2006, p. 01).

Segui a convocação de meu sonho e de meu desejo. Optei pela vida!

1.2 De volta ao caminho



1.2 De volta ao caminho

Estou de volta pro meu aconchego,
Trazendo na mala bastante saudade...
(Dominginhos - Nando Cordel)

Daí em diante, e somente nove anos se sucederam desde então, tudo parece ter tomado uma velocidade vertiginosa.

A decisão de voltar aos estudos – que começou a se concretizar através do trabalho desenvolvido na Instituição *Lar Criança Feliz*¹¹, com crianças em situação de “risco”¹² – despertou-me para o que hoje me move em busca de conhecimentos outros sobre o ser humano, seu desenvolvimento e modos de aprender. Mais tarde, direcionou-me para a pesquisa que empreendo, trazendo-me o interesse (desejo de saber) pelas questões sobre o sujeito, efeito do que se apresenta como fracassado escolar.

Meu trabalho, na época, era o de auxiliar as crianças que freqüentavam a instituição *Lar Criança Feliz*, no horário dedicado à lição de casa. Mas como faria isso? Enfrentei obstáculos como a minha própria inexperiência, já que me afastara por tantos anos do trabalho como professora e, além disso, nunca havia trabalhado com alfabetização. Os conhecimentos que trazia eram aqueles adquiridos acompanhando os meus filhos em seus afazeres escolares, além de minhas vivências, durante o processo de minha alfabetização.

Como na maioria das instituições, ali também havia falta de recursos materiais, falta de organização e de uma proposta pedagógica efetiva. As atividades aconteciam muito mais pela boa vontade de todos do que qualquer

¹¹ O nome da instituição *Lar Criança Feliz* remete ao avesso da verdade dos sujeitos ali assistidos, numa alusão esdrúxula e descabida dessa realidade, que é a do abandono, da exploração da maioria das crianças ali assistidas.

¹² Para a instituição, crianças consideradas em situação de risco eram aquelas expostas à própria sorte devido à falta de recursos materiais e estrutura familiar precária. Esse risco, além da integridade física, é da ordem do social, por favorecer o convívio com traficantes, exploradores e abusadores sexuais, entre outros. Sem o trabalho da instituição, a maioria dessas crianças permanecia pelas ruas nos horários alternativos aos da escola formal, transformando-se, muitas vezes, em pedintes nos semáforos ou sofrendo toda a sorte de abuso e exploração. Segundo profissionais da instituição, um dos fatores era a ausência dos familiares responsáveis pelas crianças, por motivo de trabalho ou por dificuldades outras das famílias e por desinformação. Nesse sentido, a instituição desenvolvia, também, um programa de atendimento e acolhimento aos familiares das crianças, oferecendo atividades que variavam entre orientação sexual, cuidados básicos com a higiene e a saúde, educação e cuidados com as crianças.

outra coisa. Mais tarde, pude compreender que a relação professor-aluno, ou, o que se passa nessa relação, é o que se apresenta relevante em todo o processo. Tal reconhecimento, hoje posso dizer, abriu-me caminhos e reavivou o meu desejo de conhecer e saber sobre as diferentes possibilidades de constituição do sujeito e seus modos de subjetivação.

Durante os três anos em que ali permaneci recorri, então, muito mais às lembranças de minha alfabetização do que propriamente ao que aprendia na universidade, entre várias teorias¹³, me abrindo para os acontecimentos.

Sobre a influência de nossa história de vida em nossa constituição subjetiva, com reflexo em nossas práticas, Martins (2004) assim afirmou:

Ao encontrarmos os professores em seu ofício diário, vemos seres humanos ativos que trazem para suas disciplinas e práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de sua história de vida inteira, muitas vezes dando maior importância e maior valor àquilo que desenvolveram fora do espaço profissional e fora dos espaços de regulação de seu trabalho diário. Suas memórias, aconchegantes ou incômodas, são elementos que se apresentam em suas ações (pp. 107-108).

Acessar essas memórias, de certa forma, fazia-me revisitar minha própria constituição como sujeito aprendente/aprendiz e como fui me (re)constituindo como professora.

(...) Por meio das “histórias de vida” e das biografias de pessoas comuns ligadas ao ensino, é possível que identifiquemos as diferenças existentes entre os professores, as maneiras como se constituem em sujeitos da educação, o que definem como essencial no exercício de seu ofício e como esse ofício configura a cultura escolar (MARTINS, 2004, p. 108).

Nos momentos em que encontrava dificuldades para resolver alguma questão que as crianças me apresentavam, recordava de minha primeira professora e me perguntava: Como é que a D. Hélia fazia isso conosco? Ou, como agiria nessa situação?

O interessante é que sempre me recordo do brilho no olhar da D. Hélia. Algo de inexplicável era transmitido através daquele olhar, algo que falava *de uma coisa que eu nem posso acreditar...* (como cantava Jobim), movendo-me

¹³ Essa constatação não descarta a importância da formação teórica do professor, entretanto, essa formação não deve ser considerada a única verdade, nem uma metodologia rígida em que o sujeito seja “enquadrado” numa classificação que o aguarde *a priori*.

de uma maneira que eu não conseguiria explicar. Seu olhar, de alguma forma, deslocou-me para uma posição diferente da que eu ocupava no convívio familiar e agora retornava como marca que se fez em mim através de seu desejo, expresso em seu jeito de nos olhar.

O olhar é algo que nos marca desde o nascimento; as primeiras inscrições psíquicas na criança são marcadas pelo olhar da mãe; é o olhar e o falar materno que dizem ao bebê o que ele é e o que dele quer. Ao mesmo tempo em que o aprisiona, também o impulsiona a ser, pois a mãe vê no bebê o que ele ainda não é. Por isso, o olhar é marcado pelo “desejo do outro”. Por se encontrar permeado pelo desejo dirigido ao outro, o olhar está para além do que é visível. Como diz Lacan (1979, p. 172), “o desejo é apreendido inicialmente no outro, e da maneira mais confusa”.

A psicanálise aponta uma distinção entre *ver* e *olhar* – a visão inscreve-se no orgânico, refere-se à percepção; já o olhar é marcado pelo inconsciente e pelo desejo do outro, por isso é por ele modificado e/ou determinado:

(...) o que você vê em mim que eu não vejo? O que você sabe de mim que eu não sei? O que você deseja em mim que eu não domino, *ao mesmo tempo* que seu olhar me diz que eu *não* possuo? Que dom seu olhar tem o poder de criar *em mim* para o seu desejo? (KEHL, 2003, p. 412, grifo da autora).

Essa sedução, que reconheço no olhar de minha antiga professora, impulsionava o desejo de aprender; é outro nome do desejo do Outro; constitui o binômio “olhar e ser olhado”, desejar e ser desejado, amar e ser amado. Uma relação que se dá pelas vias da transferência; nesse caso, entre o professor e o aluno, numa posição demarcada inicialmente pelo jogo especular de mirar e ver-se no outro e através do outro.

Em *Cinco Lições de Psicanálise*, Freud (2006) destacou que:

a transferência surge espontaneamente em *todas as relações humanas* e de igual modo nas que o doente entretém com o médico; ela é, em geral, o verdadeiro veículo de ação terapêutica, agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência.(p. 62, grifo meu).

Roudinesco e Plon (1998, p. 767), confirmando o já apontado por Freud (2006), também destacaram que o termo *transferência* é utilizado em vários

campos que não o da psicanálise, não sendo, desse modo, conceito emergente do movimento psicanalítico. Para os autores, o termo “implica sempre uma idéia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar por outro, sem que essa operação afete a integridade do objeto”. O fenômeno de transferência que se dá entre o analista e o analisando, percebido por Freud e por ele descrito, ocorre, portanto, embora de formas diferentes, em todas as relações humanas e especialmente, como já pontuado por Kupfer (1997), entre o mestre e o aprendiz, o professor e o aluno.

Endossando, através de suas atitudes, tais considerações a respeito da relação transferencial apontadas pela psicanálise, D. Hélia, professora doce e carinhosa, porém enérgica e exigente, não admitia que não aprendêssemos, dava sempre outro jeito, inventava um novo fazer. Misturava-nos, permitia que trocássemos conhecimentos, que participássemos e nos constituíssemos, assim, como sujeitos de Desejo, do Desejo de nossa aprendizagem.

Até que nos tragam frutos teu amor teu coração

Referindo-se a sua própria experiência como estudante, Freud (1970), em seu texto *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar*, escreveu que o que mais o afetou foi a preocupação experimentada diante da personalidade de seus professores. Mas o que toca, o que afeta o aluno nessa relação não são os aspectos da personalidade do professor, nem mesmo sua aparência física ou sua maneira de vestir ou se portar. O que afeta o aluno é algo que escapa à observação e que, no entanto, anima a fala do professor: o Desejo.

D. Hélia se posicionava no seu fazer e no seu querer, não nos deixava brechas para recusas ao aprender, pois, segundo ela me relatou em conversa recente:

_ Eu estava ali como professora e como professora eu não podia admitir que vocês não aprendessem... aí eu fazia tudo mesmo que estava nas minhas mãos e o que vinha em minha cabeça; e olha que nós nem contávamos com muitos recursos materiais. E quando alguma de vocês não estava conseguindo

ir em frente, aí, minha filha, eu rezava¹⁴; fazia minhas novenas para que vocês todas aprendessem.

Não utilizava técnicas específicas para promover a aprendizagem, porém, lançava mão de tudo o que me era possível para conseguir meu objetivo.

O material utilizado era o quadro negro, o giz, as próprias alunas, enfim o mundinho de vocês. A imaginação e a criatividade tinham que funcionar. Se o desenvolvimento não estava satisfatório eu colocava, muitas vezes, a aluna mais fraca sentada junto de uma outra mais forte, isso funcionava muito; o caderno caprichado, a letra bonita logo eram imitados. Quando se fazia um ditado, a aluna mais necessitada dava uma olhadinha na companheira e eu fingia que não via. Isto, para mim, já era o indício de interesse e vontade de melhorar. Eu fazia muito teatro com as minhas alunas. Falava bem claro e articulado, principalmente quando lia as histórias, dava muita entonação a voz nas tardes de sexta feira.

Também, nas sextas feira, tínhamos a aula de civilidade – maneira de sentar, de se portar, de se cuidar, manter as unhas aparadas e limpas, sapatos engraxados e tudo o que era necessário se falar era falado.

Ensinava para as meninas noções de costura – colocar linha na agulha, fazer alguns pontinhos de bordado etc.

Usava as famosas janelinhas¹⁵ para verificar a aprendizagem da leitura.

Ensinava os numerais através de muita história, desenhos até serem fixados, sempre utilizando o mundinho de vocês.

O material usado era trazido por vocês, de acordo com o assunto a ser dado dúzia, dezena, centena, horas etc.

¹⁴ O rezar de D. Hélia para que aprendêssemos, metaforiza o desejo dela em “capturar” o/a estudante para o desejo de aprender.

¹⁵ As famosas janelinhas é uma estratégia que D. Hélia utilizava para nos ensinar a ler, que constava de uma tira de cartolina com um recorte ao centro, do tamanho suficiente para a visualização de uma palavra de cada vez. Em primeiro lugar, D. Hélia pedia que lêssemos o texto completo, junto com ela, acompanhando as palavras com o dedo ou com a régua; em seguida, chamava uma criança por vez, em sua mesa, e então, cobria o texto com a cartolina, ficando visível apenas uma palavra de cada vez, na “janelinha” aberta, que deveríamos ler isoladamente. Utilizo essa e outras estratégias com meus alunos até hoje. Outra estratégia que D. Hélia utilizava era a “cortininha”, que também nos dava a oportunidade de antecipar as palavras visualizando apenas uma letra de cada vez (em geral a primeira e a última). Tais estratégias proporcionam um modo de aprender e “aumentar” a velocidade da leitura com a antecipação das palavras, o enriquecimento do vocabulário utilizado pelas crianças, entre outras, de maneira divertida e prazerosa. Também lanço mão desse recurso com frequência e as crianças se envolvem brincando e pedindo mais. Percebo que isso se torna para elas um desafio, mais do que uma atividade maçante.

Em setembro, primavera, época em que as flores desabrocham as minhas crianças também desabrochavam; fazíamos uma pequena festinha para a entrega do primeiro livro e então tirávamos uma foto (sic).

Realmente, a professora contava apenas com a lousa, o giz, algumas fichas com palavras e alguns cartazes que ela mesma produzia. E, claro, todo o seu desejo ali manifesto em seu olhar, em sua postura conosco, em seus gestos e cuidados. Penso em D. Hélia também como uma inventora e uma artista de sua própria docência, re-escrevendo-a, como diz Corazza (2004), a partir de seu desejo de ensinar. Nas palavras da autora:

Docência que, ao exercer-se, inventa. Re-escreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a artistagem de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersa a mesmice e faz diferença ao educar as diferenças infantis (p. 184).

Como D. Hélia ou, quem sabe, numa resposta ao seu desejo, já feito inscrição em mim, decidi também (re)inventar(me) minha docência, artistar minhas práticas, e as idéias iam me ocorrendo e as crianças se envolvendo cada vez mais e trazendo suas dúvidas. A essa altura eu já estava conhecida no *Lar Criança Feliz* como a “dona¹⁶” da lição de casa. Atividade, aliás, que as crianças detestavam até então, pois a instituição oferecia outras possibilidades, para elas mais interessantes e atrativas, em forma de oficinas como a de costura, confecção de jogos e brinquedos com sucata, teatro, música, brinquedoteca etc.

Entretanto, a lição de casa era função obrigatória dentro da proposta da instituição. E o que para mim se apresentou como um grande desafio para que houvesse a participação e o envolvimento na atividade foi, então, cativar as crianças, fazer com elas um vínculo afetivo e de respeito. Comecei observando-as e ouvindo-as em seus afazeres, gostos e idéias a respeito da escola e da lição de casa. De acordo com essa escuta, as idéias iam me ocorrendo e instaurando-se em ações.

¹⁶ “Dona” era um termo bastante comum na linguagem das crianças para denominar os educadores nessa instituição. Alguns educadores se irritavam ao serem chamados assim, então, as crianças, num ato talvez de provocação, insistiam no hábito. Esse “dona” nunca foi problema para mim e, com o tempo, elas passaram a me chamar pelo nome.

Na época eu havia me matriculado em um curso de Inglês. Levava então meus livros para a instituição, para fazer a minha “lição de casa” junto com eles, e o “gelo” foi se quebrando entre nós. A princípio as crianças me olhavam desconfiadas e me perguntavam o que era aquele caderno. Seus rostos se iluminavam num sorriso, que me parecia um misto de desconfiança e satisfação, ao constatarem que eu também era uma estudante, uma igual. A pergunta que me dirigiam era sempre essa: (...) *mas você também estuda? E faz lição de casa?* Diante de minha afirmativa, iam se achegando e me observando. Devagar, começávamos a fazer, juntos, nossas tarefas trazidas cada uma de nossas escolas.

Assim, fui introduzindo alguns gibis e livros com histórias, que ora eu lia para eles, ora pedia que lessem para mim, para depois fazermos algumas reflexões (interpretações) ou jogos com as palavras, seus significados, sua importância ou não para nós. Eu procurava textos e atividades de acordo com o que eu podia observar que eles traziam como lição de casa; assim, pensava eu, ajudaria a enriquecer com nossos conhecimentos, porém, sem me fixar naquilo que aparecia como “dificuldade”, e também sem expô-los perante os colegas.

Trabalhávamos o vocabulário, a interpretação, a escrita e também os números e seu contexto social, por exemplo, verificando o ano em que se passava a história, o ano da edição do livro, o número das páginas; enfim, trazendo tudo para perto de nossa realidade, comparando o ano da edição daquele livro com o ano do nosso nascimento, descobrindo a diferença entre esses anos, os fatos históricos e políticos que estavam ocorrendo naquele ano, entre outros. Desse modo, estendíamos nossas questões também para nossa história de vida, nossas dúvidas e dificuldades. Esses encontros, para mim, foram ricos em trocas e saberes que juntos construíamos.

As relações de confiança e respeito iam então se fortalecendo entre mim e as crianças, e o meu encontro com elas, para ensinar a lição de casa, começava a se tornar mais prazeroso. Era essa a minha percepção, pois já não havia resistência por parte das crianças em estar comigo.

Boneca de pano é gente, sabugo de milho é gente

Foi então que a diretora da instituição, acreditando no trabalho, propôs-me a organização de um espaço apropriado para desenvolver as atividades de lição de casa e sugeriu uma biblioteca.

Conversei com as crianças, fizemos planos, sonhamos, desenhamos, projetamos o que seria a nossa biblioteca. Esse foi um tempo de muita movimentação entre nós e imaginar e planejar tornou-se um exercício rico e produtivo; dali saíam textos, desenhos e projetos, e, sem que percebessem, as crianças estavam exercitando com criatividade e contexto, a escrita e a leitura.

Começamos com a reorganização da nossa biblioteca separando e restaurando os livros que recebíamos como doação, pintando as prateleiras também reaproveitadas, enfim, nenhuma criança ficava sem participar de alguma forma daquilo que eu nem ousava chamar ainda de biblioteca. Muita coisa havia por fazer e a precariedade das condições de trabalho quase me fez desistir. Havia dias em que eu chegava e a sala onde eu acolheria as crianças não estava disponível; íamos então para o pátio, debaixo das árvores, na rua sem saída – que não oferecia perigo – enfim, qualquer lugar onde eu podia acolhê-las.

Assim, dávamos continuidade, de alguma forma, ao sonho de termos uma biblioteca organizada onde pudéssemos fazer a lição de casa e auxiliar na alfabetização de algumas crianças que já despontavam com “dificuldades”, ou mesmo, pelo insucesso no desempenho escolar, já rotuladas de incompetentes, indisciplinadas, “fraquinhas”, de família desestruturada, desnutridas, abandonadas, e por aí vai.

Aos poucos fui percebendo que não existia uma receita pronta, sequer algo mágico ou irreal, apenas sujeitos em construção na relação permeada pelo desejo: desejo de aprender – desejo de ensinar. Sobre o desejo de aprender, Voltolini (2007) afirma que “a cria humana aprende fundamentalmente para participar de um mundo no qual “é desejada e deseja” participar, e pela mesma razão ela às vezes não aprende o que se pretende que ela aprenda. De qualquer modo não é para a sobrevivência que se aprende, mas “por amor” (p. 137)”.

O conhecimento serve para adaptar e organizar nossa realidade ao que queremos fazer dela e não para nos fazer adaptados a ela. Aprendemos, então, por amor; amor ao saber, desejo de saber.

Sobre o desejo de saber, Freud (2006) pontua um momento decisivo na vida de todo ser humano, que é o momento da descoberta do que ele chamou de diferença sexual anatômica. Para o criador da Psicanálise, as primeiras investigações são sempre sobre a questão da diferença sexual, e o que está em jogo nesse processo é a necessidade que a criança tem de definir seu lugar no mundo. Por isso, as crianças, especialmente em determinada idade, perguntam tanto e querem saber os *porquês* de tudo ou quase tudo. Kupfer (1997) desenvolve com clareza essa questão apontada por Freud, dizendo que

(...) esse lugar é, a princípio, um lugar sexual.

E o que tem isso a ver com a pergunta “de onde viemos e para onde vamos”? Acontece que esse lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais que isso, em relação àquilo que os pais *esperam* que ele seja. Em relação ao desejo dos pais. O “de onde viemos” equivale a “qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês?; por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me *torne* o quê?” (...) Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis.

Bem, mas a criança que vai à escola para aprender a ler e a escrever não parece denunciar nenhuma dessas preocupações.

Até esse momento – a entrada na escola – mais ou menos aos 7 anos, algumas coisas poderão ter acontecido com as investigações sexuais infantis.

O que se espera é que, ao final da época do conflito edipiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão. Toda? Não. Parte dela “sublima-se” em “pulsão” de saber, associada a “pulsões de domínio” e a “pulsões de ver”. (...) o desejo de *saber* associa-se com o *dominar*, o *ver* e o *sublimar*. (p. 81, grifos da autora).

De certa forma, nunca abandonamos a fase dos *porquês*, uma vez que não se trata simplesmente de uma fase a ser vencida ou superada, mas de um elemento da estrutura psíquica humana, que se (re)edita e nos move, e da qual nos servimos para dominar as forças da natureza e fazê-las adaptadas a nossa realidade (VOLTOLINI, 2007a).

Tudo que brota, que vinga, que medra

Foi então, em busca de respostas aos meus *porquês*, durante o desenvolvimento desse trabalho de auxiliar na lição de casa, que voltei minha

atenção para as crianças que cursavam a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental; crianças espertas e participativas nas atividades cotidianas, e que, no entanto, fracassavam no desempenho escolar; diziam e se acreditavam fracassadas.

Inquietações me percorriam e me causavam estranheza, trazendo-me grande incômodo diante daquela situação. Para mim deveria haver uma explicação – e um outro caminho a ser descoberto – não era possível, pensava eu, as crianças serem tão espertas para várias atividades que exigiam raciocínio, imaginação e criatividade e tão desqualificadas e incompetentes na escola. O que acontecia, afinal? Não se pode ignorar que trabalhávamos com crianças de cuja realidade social a escola não poderia dar conta a não ser parcialmente; todavia, o *fracasso escolar*, tal como é visto hoje, é algo que a escola, como instituição, estabelece. Para além do sentimento pessoal de que algo não vai bem, e de que uma criança ou outra apresenta dificuldades para aprender, a avaliação escolar fixa o rótulo.

O processo de escuta que já se anunciava, através da organização da atividade de lição de casa, embora ainda não tão consciente, agora tomava uma outra direção. Comecei então a “ouvir” suas histórias de vida. E hoje percebo que muito mais do que ouvir as crianças é preciso também permitir que elas falem, digam de si e de suas verdades. Contudo, uma educação pautada no *a priori*¹⁷ – ou seja, em como deve ser e se portar uma criança na escola e em como deve ser e se portar um professor diante da criança na escola – torna inviável as possibilidades tanto desse dizer, quanto dessa escuta.

As crianças “com problemas” eram rapidamente enquadradas, segundo notas, pontos, escalas e, enfim, um limite que, uma vez ultrapassado, exigia um diagnóstico feito por educadores ou por especialistas: desestruturação familiar, alimentação precária, déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, e daí por diante. Ou seja, havia sempre um argumento para nada se modificar – o que estava posto parecia imutável.

¹⁷ *A priori* é uma expressão latina utilizada em filosofia para designar aquilo que precede a experiência. Mais especificamente, costuma designar o conhecimento proposicional que pode ser adquirido antes ou independentemente da experiência, isto é, das informações recebidas através da percepção. O conhecimento *a priori* costuma ser contrastado com o conhecimento *a posteriori*, aquele que requer a experiência.

Foucault (2004a), dialogando com Deleuze, afirma que

se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto de sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos *nada pode suportar*: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo que sua força global de repressão (p. 72, grifo do autor).

Essa afirmativa de Foucault remete-me ao fato de estarmos sempre falando pela criança, sobre a criança, da criança, mas, dificilmente garantimos a elas a própria voz para dizer de si e de suas relações, nesse caso, com e na escola.

O mais importante, a meu ver, é que, nas minhas tentativas de escuta, a escola e a instituição abstinham-se de responsabilidades, julgando fazer o que lhes cabia. De uma maneira velada, a responsabilidade é sempre da criança ou de sua família, nada havendo de perspectiva para mudanças desse quadro.

A esse respeito, em favor da psicanálise como instrumento útil na compreensão do sujeito e de suas relações, Mannoni (1982) argumenta que é

(...) comum ouvir-se dizer que, a toda criança-problema, corresponde pais-problema. É raro, com efeito, que não se perceba, por trás de um sintoma, certa *desordem familiar*. (...) se essa desordem, na sua *realidade*, era a causa direta das dificuldades da criança, a atitude psicanalítica seria *bem inútil*, já que bastaria corrigir uma situação defeituosa aconselhando medidas reais (p.70, grifo meu).

É fato que a estrutura familiar e todo o entorno social são fatores de forte influência subjetiva para a criança. Entretanto, tomá-los como únicos suportes na constituição do sujeito, seria admitir que bastava, como destaca Mannoni (1982), “consertar” uma situação externa para que o sujeito (nesse caso, a criança que não aprende na escola, ou o indisciplinado, etc.) se “adequasse”, cessando, assim, as “dificuldades”. Isso seria entender a psicanálise como uma ferramenta ortodoxa e radical, no sentido do “engessamento”, da normalização, da homogeneização, do apagamento das diferenças e subjetividades.

O que se percebe é que a escola e a educação em geral não levam em consideração as questões subjetivas e tenta, aos moldes ortopédicos, corrigir situações externas, delegando a “culpa” a outros, o que desemboca em atitudes simplistas e ineficazes. A escola, de um modo geral, abstém-se de

qualquer responsabilidade, uma vez que responsabilizar-se demandaria, muitas vezes, modificar-se. Exemplo disso é o número cada vez maior de crianças encaminhadas para as clínicas especializadas em “dificuldades” de aprendizagem¹⁸.

Diante de minha angústia e inconformada com a situação, fui tomando consciência da urgência de retomar meus estudos; idéia até então protelada pela indecisão: fazer um curso que me desse status e retorno financeiro ou satisfação e prazer? Que fosse útil ou utilitário? Para decidir foi preciso vencer alguns medos que me aprisionavam. Medo de não conseguir passar no vestibular, medo de não dar conta, caso passasse. Mas a vontade de prosseguir, ou, melhor dizendo, o Desejo¹⁹, impulsionou-me, pois Desejo não é vontade; o Desejo nunca nos deixa à vontade, deixa sempre a desejar... . Segundo Lajonquière (2007, p.22),

o desejo não é a vontade nem a criatividade, duas entidades psicológicas muito em voga na pedagogia atual. O desejo é o que condena o homem a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lança-o à impossibilidade de ser também sempre outro.

Esse desejo, acredito, é o que impulsiona em busca de novas aprendizagens e de outros conhecimentos, sem medo de aprender. Como diz Don Juan, em seu diálogo com Castanheda, o homem

(...) não deve fugir. Deve desafiar o medo e, a despeito dele, deve dar o passo seguinte na aprendizagem, e o seguinte, e o seguinte. Dever ter medo, plenamente, e, no entanto não deve parar. É esta a regra! (CASTANEDA, 2004, p.)

¹⁸ Aqui me ocorre uma questão que retomo, após ouvir a fala do Prof. Márcio Mariguela (2007), em uma banca de qualificação de doutorado de um colega aqui na FE/UNICAMP, a respeito da educação (leia-se escola), que parece buscar modificações por meio de cursos, treinamentos, “reciclagens” de professores. Contudo, questionou o professor, “será que as transformações não acontecem para deixar as coisas exatamente como estão?” É disso que se trata quando se fala em educação que *não* leva em conta o sujeito de desejo, sujeito do inconsciente.

¹⁹ Desejo: termo empregado em filosofia, psicanálise e psicologia para designar, ao mesmo tempo, a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo. Em Sigmund Freud, essa idéia é empregada no contexto de uma teoria do inconsciente (...). Nesse sentido, o desejo é a realização de um anseio ou voto (Wunsch) inconsciente (...). Entre os sucessores de Freud, somente Jacques Lacan conceituou a idéia de desejo em psicanálise a partir da tradição filosófica, para dela fazer a expressão de uma cobiça ou apetite que tendem a se satisfazer no *absoluto*, isto é, fora de qualquer realização de um anseio ou de uma propensão (...) (desejo no sentido de desejo de desejo) (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 146, grifo meu).

Foi assim, vencendo alguns de meus medos, que me inscrevi no vestibular para o curso de Pedagogia com ênfase no Ensino Religioso²⁰. Passei no vestibular e, logo no início das aulas, em agosto de 1998, reconheci-me imediatamente como parte daquele mundo. Eu não me equivocara. Meu desejo me guiava, e muitos sonhos povoavam meus dias e minhas noites. Decidi viver meus sonhos com os olhos abertos e torná-los realidade, aprofundando-me nas relações com as crianças e no estudo que isso exigia.

O afeto é fogo e o modo do fogo é quente

O trabalho na instituição “Lar Criança Feliz” prosseguia. Fizemos teatro, organizamos a biblioteca batizada pelas crianças com o nome de “Biblioteca Feliz”, trabalhamos e aprendemos muito até o final de 1999. Então, já na universidade, consegui parceria para esse trabalho junto a Mariza, professora de Metodologia da Matemática, que havia concluído sua dissertação de mestrado, cujo tema era “Dificuldades de aprendizagem na escola”. Mais uma vez o trabalho de uma professora me mobilizava e direcionava minhas ações e intenções – novamente os acontecimentos vindo ao encontro de meu desejo. “(...) Esse caminho tem coração? (...) Se tiver, o caminho é bom; se não tiver, não presta” (CASTANEDA, 2004, p. 141).

Ao me referir aos caminhos que têm coração, nesse texto de Castaneda, refiro-me a caminhos apontados pelo que Freud (e Lacan em seu rastro) chamou de Desejo. Nesse sentido, onde se lê “coração”, leia-se “Desejo”, esse que nos coloca em lugares, situações e em ações movidas pelo inconsciente, portanto, fora de nosso controle, à nossa revelia. Ao seguir o caminho do coração (Desejo), não se tem garantias de sucesso, porém, não segui-lo, de certa forma nos “enfraquece”, visto que esse Desejo, sendo da ordem do inconsciente, retornará, confrontando-nos.

Para Freud (2006a), o desejo é apontado como desejo do inconsciente, portanto, diferente de necessidade biológica que encontra sua satisfação em

²⁰ Esse curso aconteceu na PUC Minas–Campus Poços de Caldas – de agosto de 1998 a junho de 2002, por empenho da então pró-reitora, em decorrência de o Ensino Religioso nas escolas de Minas Gerais constar no currículo, embora não obrigatório. Apesar de bem estruturado e bastante voltado para a formação profissional numa perspectiva filosófica humanista, e de ter uma boa procura no Campus de Belo Horizonte, a única turma foi a minha, em Poços de Caldas, onde, atualmente, o curso não é mais oferecido.

objetos adequados, como é o caso do alimento. O desejo a que se reporta está ligado à memória, a lembranças, e encontra-se melhor especificado, em *A interpretação dos sonhos*. Lacan desvia-se para um discurso filosófico do desejo, acrescentando à visão freudiana o elo entre o “desejo baseado no reconhecimento (ou desejo de desejo do outro) e o desejo inconsciente (realização no sentido freudiano)” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 147), diferenciando desejo de necessidade. Em ambos, o desejo de reconhecimento é um desejo de amor, do outro e pelo outro. O agir segundo o próprio desejo é sempre frente a outro, ou seja, é diante do outro que o desejo se presentifica, portanto, como ato de amor²¹.

Sobre a questão do amor, em *Psicologia de grupo e análise do eu* (1987a), Freud aponta-o em um sentido mais amplo, relacionando-o à libido e aos instintos sexuais e pondera:

(...) libido é a expressão extraída da teoria das emoções. Damos esse nome à energia, considerada como magnitude quantitativa (embora na realidade não seja presentemente mensurável), daqueles instintos que têm a ver com tudo o que pode ser indignação, como se fosse culpada de um ato de ultrajante inovação. Contudo, não fez nada de original em tomar o amor nesse sentido ‘mais amplo’. Em sua origem, função e relação com o amor sexual, o ‘Eros’ do filósofo Platão coincide exatamente com a força amorosa, a libido da psicanálise, tal como foi pormenorizadamente demonstrado por Nachmansohn (1915) e Pfister (1921), e, quando o apóstolo Paulo, em sua famosa Epístola aos Coríntios, louva o amor sobre tudo o mais, certamente o entende no mesmo sentido ‘mais amplo’. A psicanálise, portanto, dá a esses instintos amorosos o nome de instintos sexuais (...) a maioria das pessoas ‘instruídas’ encarou essa nomenclatura como um insulto e fez vingança retribuindo à psicanálise a pecha de ‘pan-sexualismo’. Qualquer pessoa que considere o sexo como algo mortificante e humilhante para a natureza humana está livre para empregar as expressões mais polidas ‘Eros’ e ‘erótico’. Eu poderia ter procedido assim desde o começo e me teria poupado muita oposição. Mas não quis fazê-lo, porque me apraz evitar fazer concessões à pusilanimidade. *Nunca se pode dizer até onde esse caminho nos levará; cede-se primeiro em palavras e depois, pouco a pouco, em substância também. (...) e finalmente, aquele que sabe esperar não precisa fazer concessões.* (pp. 116-117, grifos meus).

É nesse sentido apontado por Freud que entendo o texto de Castaneda (2004), e pretendo desfazer aqui qualquer outra interpretação, já que as palavras não são transparentes, as interpretações são infinitas, porque ilimitado

²¹ Freud (2006) em *O Mal estar na civilização*, insiste na impossibilidade de amar o próximo, apontando, como causa o nosso horror ao diferente. Neste caso, não é disso que se trata.

é o desejo, e os sentidos resistem à unicidade. Minha intenção é a de evitar referências a textos tão em “moda” hoje em dia – “as pedagogias do amor”, receitas prontas, verdadeiras panacéias que engessam o sujeito, nivelando e homogeneizando.

Questões de ordem ética afastaram-me do trabalho nessa instituição, mas não do trabalho iniciado com as crianças que apresentavam “dificuldades” de aprendizagem na escola. Creio ser importante narrar o fato, ou a sucessão deles, que levou ao meu afastamento do trabalho no *Lar Criança Feliz*. Considero essa questão ilustrativa para o que a psicanálise, em especial nos escritos lacanianos, aponta como uma ética e também para o que Foucault distingue como um ato de *parrhêsia*. Em nenhum momento pretendo desmerecer ou desfazer das intenções ou do trabalho da instituição – eles fazem e agem de acordo com o que acreditam – no entanto, não desejo me omitir perante os fatos.

Eu já vinha presenciando algumas situações que começavam a me provocar e inquietar, tais como: a instituição decidia o que as crianças fariam (como cursos extras, trabalhos e atividades extra-escolares, etc.) sem consultá-las ou a suas famílias. Esses trabalhos, sempre profissionalizantes – nada contra os trabalhos profissionalizantes, desde que da escolha do sujeito – eram sempre limitados a afazeres domésticos, ou, no máximo, ligados à informática – mas apenas para aqueles que a direção da instituição considerava “inteligentes” e “responsáveis”. Diante de meus questionamentos – várias vezes questionei esses critérios e o porquê de cursos profissionalizantes restritos – a diretora me respondia sempre com evasivas, que não me convenciam, mas eu estava tão satisfeita e envolvida com as crianças e seus progressos que não me dei conta de que o que acontecia ali era uma manutenção e reprodução do *status quo*, uma discriminação, ou seja, as crianças eram consideradas sem grandes possibilidades de ascensão social e intelectual e, por isso, já excluídas, rotuladas, etc. A elite, ali representada pela diretoria, decidia o destino – que era o de não ter o direito a escolhas e ser agradecido pelo “acolhimento” ali oferecido – as crianças deveriam ser gratas pelos serviços recebidos, “caridosamente” e, ao completar certa idade – na época 16 anos era o limite para permanecer na instituição –, a instituição já as encaminhava para trabalhos em firmas ou casas residenciais. Dessa forma,

mais uma vez um *a priori* aguardando as crianças, decidindo seus destinos, negando-lhes a posição de sujeito – sujeito de Desejo. Até que um episódio me chamou a atenção, colocando-me em xeque com minha posição ética diante das crianças e do que eu acredito como Educação.

O que ocorreu foi que, após termos organizado e inaugurado nossa biblioteca, aprendemos – eu e as crianças – através de palestra ministrada por uma pedagoga que trabalhava como bibliotecária escolar, como devíamos cuidar dos livros, da limpeza, organização e conservação, e nós nos empenhamos em seguir as orientações e, assim, podermos usufruir da biblioteca sem prejuízos ou grandes preocupações.

Nessa ocasião, dividíamos os afazeres diários entre nós, e, após o uso da Biblioteca, deixávamos tudo limpo e organizado. As crianças se empenhavam com prazer nesses cuidados e isso foi se estendendo por toda a instituição, e creio que passaram – pelo envolvimento nos afazeres e cuidados – a se sentirem responsáveis por tudo o que dizia respeito a ela (a instituição). Ocorre que, em algumas noites durante a semana, a diretoria se reunia nas dependências da Biblioteca para resolver questões externas, junto com outro grupo de pessoas. No dia seguinte, tristeza e decepção das crianças, e minha também, o que encontrávamos eram restos de alimentos espalhados pelas mesas, no chão, em nossas prateleiras. Nas primeiras vezes, atribuímos o fato ao desconhecimento daquelas pessoas em relação à nossa biblioteca, então, as crianças sugeriram e fizeram cartazes educativos, informando como deveriam deixar a biblioteca após o uso.

Para nossa decepção, no outro dia, o fato se repetiu. As crianças se revoltaram: por que eles não estavam cumprindo o que combinamos? Disseram-me: *Dona, nós não vamos limpar mais não!* Pedi-lhes calma e, após conversarmos, decidimos que eu iria levar nossas questões à diretora. E assim o fiz. Pedi uma reunião com a diretora, em nome das crianças, e expliquei o fato. O que ouvi foi: *Você reclama demais. As crianças que limpem... Você não sabe que as pessoas que vêm aqui nas reuniões noturnas são voluntárias e chegam cansadas... Além do mais, elas não vêm aqui para limpar, elas vêm me ajudar e colaborar com o trabalho da instituição.* E concluiu me dizendo que se eu quisesse era assim que deveria ser – *Entendeu?*

Naquele momento, uma indignação muito forte apoderou-se de mim. Num instante tudo se tornou muito claro e visualizei o que meus olhos teimavam em não ver – mais uma vez a determinação e a manutenção do *status quo*. Sem pensar, respondi: *Pois bem, mas as minhas crianças se recusam a limpar a sujeira de vocês e eu estou com elas.*

A diretora empalideceu, respondeu-me que ali era assim e que eu deveria mandar as crianças limparem e pronto. Não me contive e arrematei: *As crianças não vão limpar a bunda da elite!* Foi a primeira coisa que me veio a mente, naquela hora. Arrisquei-me, como um parrhesiasta, apesar de ter sido até grosseira nessa minha resposta nada costumeira, mas não abri mão daquilo em que acredito em relação aos sujeitos, em relação ao Desejo, em relação à ética. E esse era e é o meu compromisso com as crianças e com a vida.

Depois desse episódio, infelizmente, ou felizmente, quem pode dizer, a diretora me destituiu das atividades que eu vinha desenvolvendo e pela primeira vez na história da instituição uma voluntária era dispensada – eu. As crianças se revoltaram, foram até ela, reivindicaram, mas foi tudo em vão... Bom, nem tudo, porque aprendemos muito com tudo isso também.

Enfim, fiquei triste, adoeci temporariamente, mas não desisti. Nem de minha posição ética e nem das crianças, com as quais havia assumido um compromisso.

Arte de criar o saber. Arte, descoberta, invenção

Diante do impedimento de estar com as crianças, saímos minha professora (Mariza) e eu, pelas escolas – já que o contato com as crianças nos havia aproximado das escolas e das professoras – atendendo e orientando crianças, quando solicitado, no fazer pedagógico. Esse procedimento, contudo, foi se tornando precário e dificultoso. Muitas vezes perdíamos a chance de estar com as crianças por questões de falta de espaço apropriado, outras vezes porque não havia material, ou ainda porque a professora havia se esquecido e não podia liberar a criança.

O fato é que, em meio às muitas dificuldades, resolvi buscar um espaço próprio e apropriado. Inauguramos o GRUMIP (Grupo Multidisciplinar de

desenvolvimento Humano e Intervenção Pedagógica) – em janeiro do ano de 2001. Contávamos com apenas três profissionais: Mariza, Rosemeire²² e eu. Mariza, pedagoga, professora no curso de Pedagogia da PUC Poços de Caldas e Rosemeire, psicóloga, especializando-se em psicopedagogia, eu ainda cursando pedagogia, mas todas com muita vontade de aprender e aprofundar nossos conhecimentos sobre as crianças e as dificuldades no aprender.

Eu sequer podia prever para onde seguiríamos com esses trabalhos, mas o desejo de aprender e de dar continuidade aos estudos empreendidos com as crianças me movimentava, agora me dando certa clareza quanto aos meus propósitos, embora sem deixar de sentir certo receio ou medo.

(...) Quando um homem começa a aprender, ele nunca sabe claramente quais seus objetivos. Seu propósito é falho; sua intenção, vaga. (...) Devagar ele começa a aprender... a princípio, pouco a pouco, e depois em porções grandes. E logo seus pensamentos entram em choque. O que aprende nunca é o que ele imaginava, de modo que começa a ter medo (CASTANEDA, 2004, p. 114).

O trabalho se iniciou com duas crianças, mas em menos de seis meses já contávamos com mais de 40, que chegavam das escolas da cidade e da região, encaminhadas por professores ou por conhecidos. Com o passar dos meses, fomos agregando mais profissionais que nos procuravam interessados em compreender o sujeito e seus modos de subjetivação, através das “dificuldades” de aprendizagem.

Assim, foram chegando Jorge, homeopata e neurolingüista; Cecília, terapeuta ocupacional; Patrícia, psicóloga com formação no magistério; Flávia, fonoaudióloga; Ludmilla; fisioterapeuta; Jazon, pediatra e neurolingüista e Costardi, neurocirurgião, estudioso das teorias da medicina psicossomática, com vasta experiência nas questões de ensino-aprendizagem com crianças que apresentavam diversas síndromes e/ou má-formação congênitas.

²² Rosemeire trabalhou comigo no *Lar Criança Feliz*. Ela fazia parte do quadro de funcionários, enquanto eu fazia parte dos voluntários. Rosemeire também foi dispensada por defender o direito das crianças em detrimento das normas e regras da instituição. Com isso não quero desmerecer o trabalho ali desenvolvido, mas creio que é preciso descortinar o que está oculto por trás das aparências e das “boas intenções” educacionais, das quais assumo a responsabilidade igualmente, pois também faço, de alguma forma, parte desse sistema, dessa maquinaria, da qual nenhum de nós está livre.

Nosso esforço para compreender o que aquelas crianças nos ensinavam ou queriam nos dizer com suas “dificuldades” escolares valeu-nos muitas horas de estudos e discussões de casos, cursos, palestras, pesquisas, enfim. Esse contato e a observação com as crianças foi o que mais me enriqueceu. Aprendi muito mais ao ouvi-las em suas verdades do que a dizer por elas ou sobre elas, e assim minhas estratégias pedagógicas foram se modificando e tomando um outro sentido.

Já não conseguia olhar para a “dificuldade” da criança e fazer um “roteiro” de trabalho a ser seguido. É evidente que o ponto de partida era a queixa escolar, mas aonde isso nos levaria não era mais somente comigo e com as estratégias por mim propostas. Essa posição de certa forma me incomodou um pouco, pois naquele momento parecia que eu ia ao encontro das teorias que aprendia na universidade – sobre as fases de desenvolvimento das crianças e as “etapas” a serem vencidas ou percorridas. Embora as teorias estudadas fossem importantes para minha formação, as crianças me demonstravam, em nossos encontros, que não era por aí o caminho. Todavia, eu ainda não conseguia visualizar uma teoria, pelo menos não dentre as que eu tinha conhecido na universidade, que me apoiasse nos meus fazeres. Talvez, por isso, tenha relutado durante muitos anos em atender as crianças; atendia junto à minha professora, Mariza, e justificava-me dizendo que ainda não tinha concluído o curso universitário.

Essa angústia ainda me incomoda, pois, no exercício de minha profissão, questionei-me (e ainda me questiono) se o que faço (atender crianças com “dificuldades” de aprendizagem na escola) não será, de fato, mais um mecanismo de normalização.

Hoje sei que a resposta é sim e não, pois, embora atendendo a uma demanda que vem da escola e num espaço clínico, a minha prática não se constitui como forma de “engessamento”, ou seja, adequação àquilo que esperam da criança, mas, antes, como uma forma de abertura para que a criança possa, no seu tempo (tempo lógico, tempo do inconsciente) e não somente no tempo da escola (cronológico, representado pelo currículo e seus conteúdos), manifestar-se como sujeito de desejo e, assim, despertar para o desejo de aprender.

Falar do *tempo lógico*²³ implica falar do conceito de sujeito que surge no decorrer da constituição do pensamento lacaniano, aproximando a escuta psicanalítica à própria estrutura do inconsciente. Nesse sentido, tempo lógico é sinônimo de tempo subjetivo cuja lógica é a do inconsciente.

Penso ser essa minha posição, uma posição ética, no sentido lacaniano²⁴, que privilegia e aponta o sujeito de desejo, sujeito do inconsciente e uma possibilidade de resistência, de abertura, no sentido foucaultiano, que expõe o fato de que o poder gera saber, mas também possibilita resistências, fissuras, por sua própria produtividade.

Assim, minha presença foi se tornando, de alguma forma, significativa para que muitas crianças, que se recusavam às estratégias propostas pela professora durante os atendimentos, se abrissem à aprendizagem.

Derramar o bálsamo, fazer o canto, cantar o cantar

Uma prova dessa abertura à aprendizagem foi o que ocorreu com Nadir²⁵, a primeira criança com a qual tive contato, junto com Mariza, numa escola pública de Poços de Caldas. Eu iniciava os estudos acadêmicos e passei a acompanhar a professora pelas escolas que a consultavam e encaminhavam as crianças que não conseguiam aprender, para que ela fizesse uma avaliação e sugestões de como fazer ou o que fazer pela criança.

Nadir sequer levantava os olhos enquanto a professora tentava “avaliá-la” pedagogicamente, mostrando-lhe letras e números para verificar seus conhecimentos. Fiquei observando todo o esforço de Mariza, em vão, para ouvir da criança uma palavra. Durante uma hora estivemos com ela e nenhum som foi emitido, nenhuma reação esboçada.

Nesse posto de observação, percebi que Nadir levava os dedos à boca e roía as unhas incessantemente. Atribuí o fato ao nervosismo e à ansiedade da criança, que já contava com 9 anos e sequer diferenciava letras de números, conforme nos dissera a professora da escola – ela chegara até a 4ª série, pois

²³ Para um aprofundamento nessa questão ver o artigo “O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada”, publicado nos *Escritos*, de Jacques Lacan.

²⁴ A proposta de uma ética, no sentido lacaniano, é marcada pelo puro desejo e a definição de desejo consiste numa “falta a ser”, em certa identificação do sujeito com sua falta.

²⁵ Por questões éticas e de respeito à privacidade, o nome das crianças citadas nesse trabalho foram substituídos por outros.

a escola adotava o sistema de ciclos de progressão continuada, mas ao chegar à 4ª série foi avaliada em sua capacidade de ler e escrever e encaminhada novamente para a 1ª série, uma vez que não lia, não escrevia e não dominava as operações básicas de matemática; aliás, sequer reconhecia ou diferenciava as letras dos números.

Ao final do atendimento e diante do desconforto de Mariza, que me olhava como que pedindo alguma ação, dirigi meu olhar a Nadir, toquei-lhe delicadamente o braço para que me olhasse também e perguntei-lhe se gostaria de usar um esmalte em suas unhas. Fiz a primeira pergunta que me veio à mente e, para meu espanto, a menina levantou o rosto pela primeira vez e me respondeu que sim, com um meio sorriso. Prometi, então, que traria o esmalte no próximo encontro e ela se retirou.

Mariza me olhou num misto de espanto e alegria e me parabenizou pelo feito inédito: era a primeira vez que ela conseguia ouvir a voz daquela criança.

Pareceu-nos que, pela primeira vez, Nadir nos ouvira e se manifestara através da fala. Os relatos de sua professora eram de que Nadir não se comunicava em sala de aula; ela se afeiçoara a uma colega e sempre que era solicitada, após muita insistência da professora, dirigia-se a essa colega e somente para ela sussurrava algumas palavras, que eram transmitidas à professora. Era somente dessa maneira que a professora conseguia ter acesso a ela. Mais tarde, em entrevista com a mãe, soubemos que era assim que Nadir se portava em casa também, fazendo de sua mãe a sua porta-voz.

Daí em diante, minha presença se tornou indispensável durante os atendimentos e Nadir foi se abrindo às atividades que Mariza ia propondo nos outros encontros que ocorreram. Suas relações em sala de aula também foram se modificando, embora lentamente, e começamos a vislumbrar seus primeiros passos na aquisição da leitura e da escrita. Foi um longo trajeto percorrido, um período de muitas trocas entre nós, a criança, sua família e a escola.

Hoje, já com 16 anos, Nadir está alfabetizada, cursando a 6ª série do Ensino Fundamental. Ainda “defasada” em relação aos alunos considerados “normais” – o que nos demandou, também, esforços junto à Secretaria de Educação de Poços de Caldas para que ela pudesse, através da progressão

continuada, ser respeitada em seu tempo de aprender, diferente dos demais, e ser promovida, acompanhando seu grupo de pertença²⁶.

Ainda hoje mantenho contato com Nadir; nossa relação pedagógica se transformou em uma bela e sólida relação de amizade. Embora separadas pela distância – eu em Campinas e ela em Poços de Caldas – nos comunicamos através de bilhetes, cartas ou e-mails, em que ela me envia notícias de seus progressos – Nadir, atualmente está fazendo, paralelamente à escola, um curso para exercer a profissão de manicure –, pede notícias minhas e, carinhosamente, despede-se com *um beijo da sua amiga Nadir*. Percebo que foi com essa criança que comecei a ter alguma clareza e a me abrir para o que hoje entendo por “escuta”; o que, para a psicanálise, difere do “ouvir”.

Amarra o teu arado a uma estrela

Em psicanálise, *escutar* difere do *ouvir* porque se refere à escuta, pelo psicanalista, da fala do sujeito em análise. Mas não é somente em análise que essa escuta se dá, (assim como já reportado em relação à transferência) posto que o que modifica e difere do ouvir é a possibilidade do inconsciente. Escutar está para além de ouvir porque permeado pelo inconsciente.

Diante da perspectiva de um sujeito do inconsciente Kupfer (1997) diz que o sujeito (nesse caso, tanto o professor quanto o aluno) se manterá fiel a modos de pensar subjetivos, uma vez que só ouve e escuta de acordo com seus desejos, recortes e singularidades, e que tal escuta se dá através da única via para a psicanálise, que é a transferencial.

Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinqüente. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única e aberta entre ele e o professor – a via da

²⁶ Conseguir que Nadir fosse avaliada e promovida de acordo com seu modo e tempo de aprender só foi possível após um relatório psicológico da menina, dizendo da importância, para sua saúde mental, de ser reconhecida por seus progressos individuais e não só em relação ao esperado pela escola. A escola exigiu que a família de Nadir se comprometesse a mantê-la nos atendimentos psicopedagógicos, que a essa época já ocorriam no espaço por nós inaugurado, o GRUMIP. A direção da escola nos dizia que não poderia fazê-lo somente com um relatório e uma justificativa pedagógica. Mais uma vez, o discurso pedagógico necessitando ser endossado pela psicologia – a psicologização da escola.

transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente (p. 98).

O desejo de entender melhor o que acontecia nesse processo de ensinar-aprender, que para a psicanálise é transferencial, trouxe-me para a UNICAMP-Campinas, onde me inscrevi como aluna-ouvinte na disciplina Fundamentos da Educação, do Professor Silvio Gallo, no ano de 2001. Assim o fiz, seduzida pela ementa da disciplina e pelas discussões que ouvira do professor em um congresso, no ano de 2000. Sua fala e posição em relação à Educação apontaram-me novas perspectivas em relação às práticas educativas, mas ainda não conseguia vislumbrar para onde esse caminho me levaria.

Mais uma vez, um medo a ser vencido. Dessa vez, o medo era o de me aventurar pelas estradas, pois foi preciso percorrê-las, coisa que não me era de hábito. Contudo, o interesse em conhecer e aprender me impulsionava a enfrentar o medo e a dar prosseguimento ao novo projeto.

(...) O que acontece com o homem se ele fugir com medo? - Nada lhe acontece, a não ser que nunca aprenderá. Nunca se tornará um homem de *conhecimento*. Talvez se torne um tirano, ou um pobre homem apavorado e inofensivo; de qualquer forma, será um homem vencido. Seu primeiro inimigo terá posto fim a seus desejos (CASTANEDA, 2004, p. 115, grifo meu).

Para a psicanálise, *conhecer* difere de *saber*, no sentido em que o conhecimento opera como objeto de desejo entre o professor e o aluno e é da ordem do quantificável, do canônico – o *saber* é da ordem do indizível, porque está submetido à estrutura inconsciente do sujeito, cujas marcas simbólicas ali se instituem de maneira única, razão pela qual, nesse caso, só ele – o sujeito implicado – pode responder. Na relação professor/aluno, o professor é colocado numa posição de “suposto-saber”, ou seja, o aluno delega a ele o domínio de um saber que supõe que ele possua e do qual quer se apoderar, se apossar e também dominar.

Valeu a pena enfrentar mais esse medo, ou obstáculo, porque durante as aulas pude conhecer as idéias de teóricos como Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Félix Guattari e os escritos desses autores sobre a

Educação, especialmente as relações de poder e saber constitutivas dos modos de subjetivação dos sujeitos e do seu estar e fazer no/do mundo.

Daí uma (des)construção do que eu supunha conhecer. E ainda havia muito que se (des)construir em mim! Na verdade, o que ocorria ali, naquele espaço de trocas em sala de aula, era exatamente o oposto do que eu ingenuamente supunha: (des)fundamentar a Educação fazendo dela uma construção contínua e aberta às incertezas, conforme era a abordagem, em aula, do professor Silvio Gallo, como pude perceber logo de início.

E quantas (in)certezas eu trazia em minha bagagem pedagógica! Nada parecia fazer sentido para mim, ao mesmo tempo em que tudo fazia sentido!

Ouvir as crianças e seus modos outros de aprender, (re)pensar a Educação passava pela necessidade de me abrir às incertezas, às (im)possibilidades, aos acontecimentos e não aos fundamentos! Hoje posso perceber que os “fundamentos da educação” – embora parte integrante dos currículos na universidade como forma de organizar o conteúdo a ser ministrado em nossa formação como pedagogos – nos aprisionam, pois enquadram e universalizam os sujeitos em seu modo de ser e estar no mundo, determinando o que se deve fazer e como se deve ser diante da criança e da aprendizagem. Dessa forma, seguimos “passos” e esperamos resultados e, caso o resultado não seja o esperado no tempo e na hora da escola, a criança está excluída. Evidente, pois se o estudante seguiu todos os “passos” que lhe foram oferecidos e nada ocorreu, então, há algo a ser corrigido no estudante, ou a ser revisto no currículo, o que justifica as infundáveis reformas curriculares.

É ora no aprendiz, ora no professor, ora no currículo, ora em todos eles que se busca o problema. Essa é uma atitude bastante comum na Educação, e não deve surpreender que seja justamente a organização escolar que acaba por fabricar o *fracasso escolar*. Foi nesse contexto, abrindo os olhos e os ouvidos para outros significados dos fundamentos da educação que meu desejo de aprender me fez persistir e continuar como aluna-ouvinte por dois anos, durante os quais me aproximei da Prof^a. Regina Maria de Souza, me apaixonando também pelos conhecimentos que ela trazia com suas reflexões sobre a Educação, arriscando-se a promover diálogos entre as idéias de Michel Foucault e as de Sigmund Freud.

Comecei a visualizar um novo caminho e novas perspectivas teóricas que de certa forma iam se configurando e dando suporte às minhas práticas.

Mudei-me para Campinas, em 2004, movida pela possibilidade de um trabalho de educação não-formal, na UNICAMP²⁷, como educadora. Além dessa atividade, na qual permaneço até os dias atuais, empenho-me num trabalho individual de atendimento às crianças com “dificuldades” de aprendizagem na escola.

É sobre essa função que disserto. Mais precisamente, sobre a minha relação, como professora/educadora com as crianças – o que isso modifica em mim e nelas –, perpassada pela relação transferencial fundada no desejo do outro.

Como afirmou Lajonquière (2000), a educação se define como transmissão de marcas simbólicas que permitem ao sujeito posicionar-se e usufruir de um lugar a partir de seu desejo.

Educar é transmitir *marcas simbólicas* ou *significantes* que possibilitem à criança o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível. (...) Para que *uma* educação venha, *a posteriori*, revelar-se possível, a despeito da impossibilidade d'A Educação, é *a priori* devido que o adulto em posição de mestre *ensine* – ou seja, mostre signos – ao tempo que *denega* a própria demanda educativa (LAJONQUIÈRE, 2000, p.114).

Dessa forma, as relações devem se fundar no desejo recíproco dos que querem estar juntos. E, se em algum momento não houver mais benefício dos sujeitos envolvidos, a relação (professor/aluno) deve ser suspensa. A ruptura de hoje pode ser anunciadora de um porvir; inaugurando, assim, uma nova maneira de se posicionar diante da aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno.

²⁷ Trata-se de um projeto de educação não-formal que recebe os filhos dos funcionários da Unicamp, com idade entre três e dezesseis anos, durante o período em que não se encontram na escola regular. O Programa de desenvolvimento e integração de crianças e adolescentes – PRODECAD – faz parte dos programas educativos da Unicamp e funciona através de oficinas temáticas, divididas em quatro eixos: Oficina da Palavra, Oficina de Artes, Oficina do Movimento e Oficina de Jogos. Além dessas oficinas, desenvolvemos projetos voltados às brincadeiras e às manifestações culturais trazidas pelas crianças e suas famílias, além de outras atividades recreativas e educativas, como educação ambiental, cujo propósito é contribuir para o crescimento saudável da criança e o respeito pelo outro e pelo mundo no qual se vive. O programa já existe há 20 anos na universidade e atraiu-me pela possibilidade de novos conhecimentos sobre a educação e o saber das crianças em outra realidade que a da escola formal, e tem me trazido muitos desafios. Antes de me transferir para esse trabalho na Unicamp, desenvolvia um trabalho na educação infantil, numa escola particular em Poços de Caldas, como coordenadora pedagógica, além do trabalho como pesquisadora no GRUMIP.

Romper com o que está pronto, posto, acabado e abrir-se ao novo, à novidade, ao acontecimento. Ou seja, fundada no desejo recíproco – o de quem ensina e o de quem aprende – a relação professor/aluno pode se dar em forma de acontecimento, abrindo-se ao inesperado, à novidade; diferentemente daquela em que, persistindo num discurso fechado, rotulamos o sujeito, apagando sua singularidade, igualando-o pela classificação excludente, e assim, nos apaziguamos.

2. AS TRILHAS DO CAMINHO: O OBJETO, O OBJETIVO E O MÉTODO:



*Cada pessoa que passa em
nossa vida, passa sozinha.
É porque cada pessoa é única
e nenhuma substitui a outra.
Cada pessoa que passa em
nossa vida, passa sozinha.
E não nos deixa só, porque
deixa um pouco de si e
leva um pouquinho de nós.
Essa é a mais bela
responsabilidade da vida
e prova que as pessoas
não se encontram
por acaso.*

CHARLES CHAPLIN

2. AS TRILHAS DO CAMINHO: O OBJETO, O OBJETIVO E O MÉTODO:

O objetivo deste trabalho é analisar os deslocamentos, as revisões sobre minha função como educadora e, a partir da escuta das demandas que as crianças que fracassam na escola me trazem, analisar a relação transferencial que ocorre na interação professor-aluno.

Para tanto, faço um diálogo entre os escritos foucaultianos e os escritos freudianos, não no sentido de encontrar pontos de convergência e interceptações entre eles, mas de, mantendo-os em suas singularidades, escutar o que eles dizem para o processo de minha formação como pesquisadora e educadora.

A partir do enfoque foucaultiano, discorro sobre as relações de poder e saber constitutivas dos discursos educacionais sobre o fracasso escolar, que não deve ser outro que o próprio dizer sobre essas crianças que me procuram.

Operar com os dispositivos foucaultianos é uma estratégia para fazer aparecer as táticas de poder que dominam os meios escolares, as práticas de racismo, para desmascarar as estratégias de controle da população. E, tornando aparentes tais práticas, permitir a organização de criar táticas de resistência, de singularizarão, de diferenciação. Contra as estratégias do ensino do já sabido, opor as estratégias do ensino do ainda não pensado, do impensável. Ver a beleza daquilo que ainda não é (GALLO E SOUZA, 2004, pp. 27-28).

Faço um retorno ao pai da psicanálise, Freud, conversando também com seus comentadores, valendo-me de seus textos como ferramentas que me permitam entender os elementos que constituem a base afetiva da relação professor-aluno, dentre eles, os conceitos de transferência, desejo e saber e como se articulam à Educação.

Obviamente, posso afirmar que houve forte identificação²⁸, do ponto de vista freudiano, com a minha escolha do objeto do presente estudo. Por isso, me é tão caro e tão difícil vertê-lo em forma de escrita: vi-me, como Narciso se vê, em cada uma dessas crianças, num movimento de ir e vir, (re)visitando minha própria história e constituição subjetiva.

²⁸ “A obra de Freud é permeada pela problemática da Identificação. (...) O conceito psicanalítico de identificação corresponde à definição segundo a qual “*identificar-se*” é um movimento em direção ao outro, uma necessidade de absorvê-lo, de comê-lo ou até devorá-lo. (...) Mais exatamente: *desejo inconsciente de ser o outro*” (NASIO, 1999, pp. 80-81).

Posso aprender a ouvir as demandas das crianças fazendo operar o que de identificatório há entre a minha história e a delas. Não me refiro às queixas, mas às falas em que emergem possíveis marcas de subjetivação, de suas posições subjetivas e, assim, me fazerem suportar ser o objeto de transferência do qual se servem para que possam também escutar a si mesmas – germe necessário para que o *desejo de saber* emerja.

(...) podemos dizer que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. (...) O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. (...) Se um professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via da transferência, o aluno “passará” por ele, usa-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos (KUPFER, 1997, pp. 91-100, grifo meu).

Neste trabalho, portanto, entendo o sujeito como um ser em permanente construção/constituição (o que só pode ser tomado *a posteriori*), onde o desequilíbrio – ou aparente caos – é anunciador de uma nova possibilidade de inventar-se; o que, em nada, em si mesmo, demandaria classificação de qualquer ordem. Assim, postular um sujeito *a posteriori* é referir-se a um sujeito desejante, no sentido lacaniano, isto é, marcado pela falta, pela busca incessante de uma completude jamais conseguida, mas que lhe franqueia a possibilidade de se fazer sujeito movido pelo desejo de saber(se). Se me apóio na Psicanálise, é porque encontro nela essa extrema atenção à escuta, ao mundo de outros que falam. Como afirma Lacan (1979, p. 198) no capítulo “A balança do desejo”, é porque outros lhe falam “que seu [do sujeito] desejo é suscetível da mediação do reconhecimento”. Nesse eterno refazer-se, “cada vez que o sujeito é cativado por um dos seus semelhantes, bem, o desejo volta no sujeito, mas volta verbalizado” (p. 198).

Minha intenção é escutar o que os “não adultos” me demandam – escutá-los e me transformar com essa escuta, e nessa transformação, transferencialmente, franquear ao outro a possibilidade de fazer-se um ser

singular. Talvez por isso me incomode tanto a manutenção das classificações desenvolvimentistas, que mantêm a lógica demarcatória entre “nós” e “eles”.

O *corpus* deste trabalho é composto de recortes de sessões de atendimentos que venho realizando, desde 2001, no GRUMIP, em Poços de Caldas. Considero também os registros que coletei na Clínica Vida (Campinas) onde, desde 2004, atendo individualmente crianças que apresentam “dificuldades” na aprendizagem. Além desses dois espaços, há um terceiro – o PRODECAD/UNICAMP – no qual atuo como educadora. As vozes dessas crianças serão igualmente convocadas por mim, pois também têm a me dizer de si e de nossa relação.

No decorrer de minha escrita, recorto, então, as falas de algumas crianças e de seus familiares durante nossos encontros, nossas aulas ou atendimentos. O recurso à escuta dessas falas tem-se mostrado instrumento enriquecedor das teorias por mim visualizadas e que me dão suporte nesse processo transferencial que nunca é de uma única via – o ensinar e o aprender se dão na relação professor/aluno e aluno/professor.

A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que outros guardam, em baús fechados com chaves. Escrevemos e lemos pois queremos dizer alguma coisa que não nos foi possível dizer até hoje. (SKLIAR, 2004, p. 69).

Por meio dos relatos de casos, rompendo com a concepção clássica que formata e enquadra as falas dos sujeitos em categorias ou que, mesmo sem a anuência deles, procura desvelar os sentidos ocultos negados por eles em sua própria fala, pretendo, ao escutá-los, cavoucar a minha própria verdade – a da educadora e pesquisadora.

Nesse momento, faz-se necessária a diferença entre *éthos* e *êthos*, conforme descrito abaixo:

Éthos (e breve fechado), do verbo *eíotha*, significa: ter o costume, ter o hábito. *Êthos* assim, significa: costume, uso, hábito. Refere-se portanto ao costumeiro (como adjetivo para qualificar o que é ou se tornou comum, habitual; costumaz, freqüente). O *éthos* recobre o campo da moral pois designa o conjunto de valores normativos que são critérios de conduta assumidos como habitual.

Êthos (e longo aberto) significa: caráter, maneira de ser de uma pessoa, índole, temperamento, disposições naturais de uma pessoa segundo seu corpo e sua alma, os costumes de alguém (animal, homem, cidade) conforme a sua natureza. Refere-se ao que faz ou

se é por características naturais, próprias de alguém ou de alguma coisa. O *êthos* é o tema da ética que estuda as ações e paixões humanas segundo o caráter ou a índole natural dos seres humanos (MARIGUELA, 2007)²⁹.

Assumindo tal perspectiva, minha escuta não estará na moralidade, isto é, vinculada aos saberes já instituídos cientificamente, moralizantes, sobre o que uma criança DEVERIA ser e fazer na condição de aluno. E o que um professor DEVERIA saber e fazer como professor – sujeitos *a priori*. Minha escuta será ética. Ética compreendida no sentido foucaultiano, como um ato de *parrhèsia*.

Em seu último seminário proferido na Universidade de Berkeley, em 1983, Michel Foucault retornou às tragédias de Eurípedes para traçar a genealogia da função que a palavra *parrhèsia* exercia na cultura grega. Afirmou que a palavra *parrhèsia* refere-se a um tipo de relação entre quem fala e o que diz. E quem usa a parresía, o parresiasta, “é alguém que diz tudo o que tem em mente: não oculta nada, abre completamente seu coração e sua mente a outras pessoas mediante o discurso” (FOUCAULT, 2003 apud CAMARGO e MARIGUELA, 2007, pp. 13-14).

Para o sujeito, que se coloca em risco nesse ato de enunciação de uma verdade, assumi-lo significa a mudança de uma posição a ele imposta por “verdades³⁰” criadas, como os rótulos e diagnósticos instituídos e pelos quais ele passa a ser reconhecido – o fracassado, o rebelde, o indisciplinado, o hiperativo, etc, assumindo(se) como sujeito comprometido e responsável por seu desejo. E isso não é pouca coisa.

Essa mudança de posição exige uma escuta de si, um responsabilizar(se) por si e correr riscos, já que assumir(se) como sujeito não nos dá garantias de sucesso e nem de felicidade. Porém, faz fissura, rompe

²⁹ Retirado de anotações em aula, na FE/Unicamp, em 07/04/2006, no Grupo Leituras de Freud, ministrado pelo prof. Dr. Márcio Mariguela.

³⁰ Para Foucault, a verdade está relacionada às relações e produções de poder/saber, são constituídas em determinadas épocas, difundidas e reconhecidas através das redes discursivas, dos dispositivos, dos ditos e não-ditos, gerando saberes: o saber da Medicina sobre a loucura, sobre o sexo, estendendo-se para os saberes da Pedagogia, por exemplo, que vai classificar e nomear os que se desviam da norma, os indisciplinados, os que não aprendem, etc. Uma vez relacionadas ao poder, tais verdades são passíveis de desconstrução, através de resistências, linhas de fuga, fissuras, possibilitadas pela própria operatividade do poder. “Onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 2003).

A verdade, para a psicanálise, refere-se à verdade do sujeito; verdade oculta na fala do sujeito. Essa verdade é diferente de uma verdade formalizada, construída socialmente, historicamente. Trata-se de uma verdade presente na estrutura psíquica do sujeito e que se manifesta em seus atos cotidianos.

com o poder instituído e faz instituir-se aquilo que ele – o sujeito – acredita como sua verdade.

(...) Ocorre, como bem demonstra Foucault, que esse ato de fala exige coragem diante de um perigo. O parresiasta é alguém que assume um risco: É porque o parresiasta deve assumir o risco ao dizer a verdade que o rei e o tirano geralmente não podem usar a parresia porque eles não arriscam nada. (FOUCAULT, 2003 apud CAMARGO e MARIGUELA, 2007, pp. 13-14).

Assim, a parrhesia aponta para uma dimensão ética, do compromisso e da responsabilidade do sujeito para consigo e para com sua verdade e, sendo desse modo, “a dimensão ética da parresia é uma boa estratégia de combate aos discursos hegemônicos que imperam no cotidiano escolar”. (CAMARGO e MARIGUELA, 2007, pp. 13-14).

Nessa direção será perfeitamente possível, neste meu processo de escuta e interlocução, novamente o diálogo entre Foucault, em seus escritos sobre a verdade, e as leituras lacanianas em seu retorno a Freud sobre o conceito de ética. Abordar a ética no campo educacional implica também abordar a subjetividade.

Por outro lado, cabe observar que a subjetividade não é nem uma *substância* nem uma *estrutura* dada para sempre. Ela é um conjunto de *operações* ou *jogos de linguagem* instaurados na carne do *sapiens* por dispositivos sempre sociais. A simples presença desses artefatos discursivos obriga o *candidato-a-sujeito* a produzir uma série de operações que chamamos subjetivas. Essa produção dará, precisamente, ao *sujeito-efeito-ainda-por-vir*, a chance de outorgar sentido ao fato de habitar um mundo demasiadamente humano. Dessa forma, deixamos de lado a idéia de representações mentais variáveis com o tempo para, assim, fazer avançar nosso raciocínio graças à noção de um *operador sujeito*, tanto causa quanto efeito discursivo, no âmago mesmo do laço social (LAJONQUIÈRE, 2005, p. 238, grifos do autor).

Dessa maneira, retomo e reforço a noção de sujeito empreendida por Freud e revisitada por Lacan: o sujeito ético é produzido por seus atos e um ato só é ético na medida em que inscreve a SINGULARIDADE DO SUJEITO, constituindo-se a posteriori. “O sujeito tem uma gênese, não é originário. Ora, quem disse isso? Freud, certamente, mas foi preciso que Lacan o mostrasse claramente. Daí a importância de Lacan” (ERIBON, 1996, p. 147) .

A psicanálise foi certamente a prática e a teoria que (re)avaliaram da maneira mais fundamental a prioridade um tanto sagrada conferida ao sujeito, por isso

o sujeito não é a sua inteligência, não está no mesmo eixo, excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. É outra coisa e, para quem sabe ouvi-lo, a sua conduta toda fala a partir de um outro lugar que não deste eixo que podemos apreender quando o consideramos como função num indivíduo, ou seja, com um certo número de interesses concebidos na *areté* individual (LACAN, 1985, p. 16).

Desse modo, conceitos como bom ou mau e juízo de valor sobre os atos se constituem pela educação moral na qual o sujeito é dado *a priori* e cuja demanda moral-social captura o sujeito para ser igual aos outros.

Ao me remeter a questões relativas à educação escolar e à constituição do sujeito - quando se considera a visão hegemônica - permito-me levantar a questão da educação oferecida pela escola atual: aquela, hegemônica, que não abre espaço para a educação ética, no sentido lacaniano do compromisso e da responsabilidade com o sujeito de desejo, mas tão somente para a educação moral – em que o professor se outorga o lugar do tudo saber e elege a criança como o ser ideal/idealizado, já projetado no futuro “o que vai ser quando crescer”, barrando-lhe a possibilidade de inventar para si sua própria forma de ser e de se fazer(se) singular. A psicanálise, em sua vertente lacaniana, permite levantar algumas questões sobre os impasses vividos por um sujeito em constituição em sua relação com o aprender e com o processo de alfabetização.

Nessa direção, oponho-me a uma educação homogênea, niveladora, na qual o diferente não tem espaço e nos assusta, quando poderíamos nos deixar afetar e transformar por sua imagem que, pelo contrário, recusamos, por não identificarmos nela o nosso próprio reflexo. Contudo, colocar-se nessa posição identificatória, embora seja fundamental para a constituição subjetiva, pode tornar-se prejudicial, se não pudermos sair dela, se a criança ficar presa nesse laço. Inquieto-me: o que o discurso sobre fracasso escolar pode me revelar sobre a maquinaria escolar e sobre minha própria angústia como professora?

3. OS DISCURSOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR:

Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos, nós ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais.

(Como nossos pais, Belchior)

Minha trajetória iniciada com as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola, embora na época eu não me desse conta disso, era perpassada pelas visões da medicina, da carência cultural, da psicologia (CORRÊA, 2001). Era na escola que já se distinguiam os “homens de amanhã”, valendo como demarcadores, além de anomalias orgânicas, o comportamento e, como conseqüência, sua capacidade de serem educadas.

Penso que esta foi uma tentativa de aliviar a angústia e o desconforto que me causavam aquelas crianças tão espertas e ativas e que, no entanto, não conseguiam sucesso na escola. Muitas vezes me surpreendi justificando aquilo que, de certa forma, eu não conseguia dar conta e também atribui o insucesso às crianças, às questões sócio-econômicas e a suas famílias “desestruturadas”. Afinal, é sempre difícil encarar que não é nada fácil “decifrar” uma criança.

A comprovação desse fato se revela na própria constituição do GRUMIP – Desenvolvimento Humano. Ao me remeter a sua constituição, no momento da escrita deste trabalho, é que pude perceber que a maioria dos profissionais que se sentiram convocados para o trabalho foi da área da saúde e não propriamente da educação.

Por que os professores não se sentiram interpelados pelo grupo? Eis a questão que agora me provoca. Uma das respostas é que os professores estavam comprometidos com o trabalho dentro da própria escola; outra é que, em geral, existe certa restrição da escola em aceitar um trabalho pedagógico como resposta às dificuldades da criança – na verdade, a criança era/é encaminhada ao GRUMIP como tendo um distúrbio, um desvio, um comprometimento orgânico e, deste modo, deixava – e deixa - de ser uma questão para a escola para ser um problema para o clínico. Dificilmente a

escola se coloca em dúvida quanto ao que oferece à criança e dificilmente aceita as considerações que vêm *somente* do profissional da educação – o professor e o pedagogo, que muitas vezes propõe mudanças nos procedimentos metodológicos escolares³¹. As vozes dos educadores precisam ser legitimadas por “doutores”: em neurologia, psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia etc.

Diante desse quadro, minhas questões, no momento, voltam-se para o quanto a Educação e o fracasso escolar – dizendo de outro modo, as maneiras outras de aprendizagem – encontram-se, ainda hoje, balizados pelo discurso da medicina, remetendo-se à patologização da criança pela escola. Assim, alguns episódios com as próprias crianças me trazem de volta à reflexão e à busca por caminhos outros de compreensão sobre as “dificuldades” postas no aprender.

Se não marchar direito vai preso pro quartel

Um fato que me marcou, significativamente, foi meu encontro com Jordana, uma menina de nove anos, cursando a terceira série do ensino fundamental e que me procurou, durante o período em que eu recebia as crianças para orientações sobre a lição de casa, ainda no *Lar Criança Feliz*, porque queria estudar para uma prova de matemática. A menina não conseguia aprender a operar com porcentagem.

Jordana freqüentava o *Lar Criança Feliz* durante o período da manhã e ia para a escola no período da tarde. Morava com a avó, pois sua mãe morrera ao lhe dar à luz. Na escola, suas “dificuldades” eram justificadas por esse fato: não ter conhecido e nem convivido com a mãe que morrera, e que morrera de forma trágica – no ato de lhe dar a vida.

Durante essa atividade de lição de casa, travamos um diálogo bastante interessante – Jordana me relatou que tinha muito medo de fazer perguntas à professora. Ao final de muitas tentativas naquele dia, não consegui fazer com que ela entendesse o conceito de porcentagem. Sugeri a ela que tentasse

³¹ Nossa resposta, como professoras e pedagogas, não é suficiente sequer para justificar uma promoção continuada da criança, diante das exigências da Secretaria de Educação de Poços de Caldas, por exemplo.

vencer o medo e se dirigisse à professora todas as vezes que não entendesse alguma questão. Comprometi-me a ajudá-la, caso necessário, conversando com a professora também. A resposta de Jordana me surpreendeu: *“Mas e se ela gritar comigo e me chamar de burra?”* Ofereci-me, então, mais uma vez, para servir de intermediária entre ela e a professora. Percebi o alívio no rosto da menina e o nosso diálogo continuou:

J: - *Minha sala é a terceira série E.*

F: - *É mesmo? E o que significa isso?*

J: - *Você não sabe? É que a turma E é a turma dos mais fracos.*

F: - *Como assim?*

J: - *Aqueles que não aprendem direito. Sabe?*

Fiquei impactada diante de tal revelação, porque julguei que esse tipo de classificação ou homogeneização não acontecia mais – que eram parte de um passado, o meu próprio, já superado.

Terminado o nosso diálogo, Jordana se despediu de mim e só voltei a vê-la no dia seguinte, com o rosto radiante e um sorriso aberto. Assim que a avistei vindo ao meu encontro, pensei: *“fez uma boa prova”*. E aguardei que ela me contasse, mas não me contive e falei: - *Fez uma boa prova e tirou dez!* Mostrando que eu mesma estava atribuindo o sorriso à nota, ao sistema de avaliação – presa ainda ao mecanismo que tento combater, que a todos nivela em função dessa escala numérica, uma das criadoras do fracasso escolar – e não ao que eu mesma havia sugerido. Mas a resposta de Jordana trouxe-me de volta a questão da escuta: - *Não. Mas tive coragem de falar com a professora e fazer uma pergunta!*

Não estive mais com Jordana até meados de janeiro do ano seguinte, quando me encontrava já na organização da nossa biblioteca e Jordana perguntou-me se eu tinha um tempinho para conversar com ela. Respondi que sim e ela se aproximou:

- *Sabe, professora, eu passei para a quarta série e agora estou na turma A!*

- *É mesmo?*

- *E o que é ser da turma A?*

- *Ah! Você esqueceu? Já te falei, turma A é dos fortes, dos que aprendem e sabem mais; turma B é a dos mais ou menos, até chegar na turma E, a dos fraquinhos. Lembra?*

Lembrei. E lembrei também da força dessa classificação e do desejo de reconhecimento pela promoção, da felicidade de deixar de ser um dos bodes expiatórios do fracasso escolar. Esse diálogo com Jordana me remeteu aos escritos de Foucault (2006) sobre a divisão das escolas em séries, o que ele descreve a partir do que se constituiu, na sociedade, como um mecanismo de poder que a tudo e a todos controla – o poder disciplinar.

Para Foucault (2006) é com o poder disciplinar, originado em meados do século XVII com suas novas tecnologias³² de controle dos corpos, que surge a classificação até hoje vigente nas escolas. Classes divididas por séries, por letras, por tamanho ou por “capacidades” de aprendizagem, emergem na transformação das relações sociais e de trabalho, entre os séculos XVII e XVIII, e passa primeiramente pelo exército, em suas formas de divisão de patentes, estendendo-se para a escola.

As patentes no exército ou, na escola, a nítida distinção entre as diferentes classes de idades, a posição de cada um, tudo isso, que foi adquirido no século XVIII, é um magnífico exemplo dessa isotopia (...). Assim, o que era chamado de lócus do indivíduo era, ao mesmo tempo, seu lugar na classe e sua posição na hierarquia dos valores e do êxito (...). E, por conseguinte, nesse sistema, o deslocamento não pode ser feito na ruptura, como era o caso do poder de soberania, mas é feito por um movimento regulado que vai ser o do exame, do concurso, da antiguidade, etc (p. 65-66).

Em sua aula de 21 de novembro de 1973, Foucault (2006) destaca a questão do poder e analisa-o, ligando-o à verdade, a partir de um discurso sobre a loucura. Com a pergunta “o que é esse poder?” Foucault expôs a existência, em nossa sociedade, do que chamou de poder disciplinar, dizendo:

A hipótese que eu queria propor é que existe em nossa sociedade algo como um *poder disciplinar*. Com isso entendo nada mais que uma forma de certo modo terminal, capilar, do poder, uma última intermediação, certa modalidade pela qual o poder político, os poderes em geral vêm, no último nível, tocar os corpos, agir sobre eles, levar em conta os gestos, os comportamentos, os hábitos, as palavras, a maneira como todos esses poderes, concentrando-se para baixo até tocar os próprios corpos dos indivíduos, trabalham, modificam, dirigem o que Sevan chamava de “fibras moles do cérebro” (2006, p. 50, grifo meu).

³² O Panóptico, já referenciado anteriormente por mim, é o maior exemplo dessa tecnologia.

Esse poder, advindo ou contrapondo-se à maneira do poder soberano, usa de estratégias e dispositivos para tudo controlar, vigiar.

Samba lelê precisava é de umas boas palmadas

O lugar, as formas de aprendizagem, o controle do tempo, tudo vai mudando; e agora exerce-se o poder através da docilização do corpo do indivíduo, cerceando a manifestação do Desejo. A escola, como parte da maquinaria disciplinar, exerce sua função de controle e docilização desse corpo – o do aluno, o do professor e de todos que ali se encontram, posto que expostos, de alguma forma, a essa docilização, expressa nas regras e normas que regem a escola.

Assim, surgem as categorias, as classes e as maneiras de classificação e correção dos indivíduos que se encontram fora das normas. Num sistema disciplinar, nada pode escapar à regra, à norma, e para aqueles que não se enquadram existem correções a serem feitas.

É a partir desses controles que surge o débil mental, categoria pertencente à exceção, o irredutível:

(...) é a partir do momento em que há disciplina escolar que vocês vêem aparecer algo como o débil mental. O irredutível à disciplina escolar só pode existir em relação a essa disciplina; aquele que não aprende a ler e a escrever só pode aparecer como problema, como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar (FOUCAULT, 2006, p. 67).

De alguma forma, Jordana conseguiu escapar ou se enquadrar na maneira disciplinar de sua escola e ascendeu para a turma A – a turma considerada mais esperta e inteligente. Como isso se deu, de que maneira a menina superou sua “ineficiência”, segundo a classificação da escola, foi para mim, durante muito tempo, um enigma que me inquietou, me angustiou e se faz presente até os dias de hoje, inscrevendo-se em minha escrita.

O que ocorreu durante nossas conversas que fez com que Jordana se deslocasse do lugar que lhe fora determinado? O que fez com que se posicionasse de maneira tal que a escola a reconhecesse como competente,

“apta”, a ponto de conferir-lhe um lugar na turma A? E o que faz com que a escola ainda se porte como no século XVIII?

Questões como essas me interrogam e me levam a perceber que o sujeito em constituição, ao se reconhecer e ser reconhecido como tal, transforma-se, operando uma mudança em sua posição. Já naquela época, embora ainda vagamente, tive a certeza de que não seriam somente as teorias pedagógicas que responderiam às minhas angustiantes questões.

O fato é que hoje me reconheço como agente de um processo transferencial que, de alguma maneira, ocorreu em nossos encontros. Nesse momento, faço um parêntese e arrisco-me a fazer uma aproximação da “dificuldade” de Jordana em aprender porcentagem, brincando com a palavra *porcentagem*, associando-a ao que ela me confidenciou um dia no pátio da instituição *Lar Criança Feliz*, numa conversa informal: - *Professora, eu queria ser sua filha...*

Como resposta, pontuei que poderíamos ser boas amigas, como já o éramos, pois eu temia que sua mãe ficasse magoada diante de sua preferência por mim. Foi então que Jordana me falou que não havia conhecido a mãe, pois ela havia morrido ao dar-lhe à luz. Jordana me disse, também, que era cuidada e criada pela avó materna, mas que sentia falta de conversar com alguém sobre suas dúvidas acerca da sexualidade, das transformações em seu corpo e das atitudes em relação à sua convivência com os primos do sexo masculino, fato que passara a ser condenado e proibido pela avó. Nesse dia, conversamos bastante; eu mais escutei do que falei; senti que ela buscava essa escuta.

Estavam aí, nessa conversa, duas grandezas difíceis de avaliar: a morte da mãe e a vida de Jordana. Que pôr-sem desses sem-porcentos a menina poderia deduzir? Divisão e falta. De que lugar ou em qual lugar Jordana poderia se pôr ou estar perante a falta da mãe - um não-lugar de “por sem estar em” = PORCENTAGEM?

Diante dessas questões, ocorre-me, também, o sentido da palavra *centena* – conjunto de cem, número de três algarismos – ressignificado em *sem tê-la*, e outras possibilidades me advêm. Teria Jordana, ao me pedir para ser sua mãe, buscado um lugar em que (através da função materna por mim exercida, transferencialmente) pudesse (se) conter (todo) e estar contida

(parte), ser maternada, ouvida, (re)conhecida como sujeito, para buscar outros sentidos para sua existência, transformando(se) diante da aprendizagem? Teria encontrado, assim, um *todo* (a centena, agora não mais *sem tê-la*), para poder (se) fazer *parte*, passando então a compreender e a aplicar a porcentagem corretamente na escola?

Não calculei e nem sei o que fiz ou disse a ela, mas algo se transmitiu; algo que ela transformou em si e fez disso um “ensino de si”, e que permite retomar como diferença entre *conhecer e saber*. O conhecimento é da ordem da cognição, do canônico, e o saber, da ordem do sujeito, da sua subjetividade, portanto, do não mensurável, do não calculável, do indizível, do incontrolável, do acontecimento.

Creio que, de algum modo, a psicanálise responde a algumas de minhas inquietações diante do discurso sobre o fracasso escolar, no que tange à constituição dos sujeitos. Entretanto, não me satisfaço totalmente ao me remeter somente ao campo da subjetividade, pois o que Foucault (2006) nos mostra também é que o fracasso escolar é uma fabricação social. É uma resposta às técnicas disciplinares de controle, vigentes em nossa sociedade, regidas por normas e padrões de classificação. Isso me move a ponderar: se isso é uma invenção, uma criação, então é possível não aceitar o fracasso escolar como uma fatalidade e criar outra forma menos excludente, menos cruel de convivência com o diferente e as diferenças... Será? Mas não foi assim que a D. Hélia fez “sem saber”, dando-nos um suporte transferencial, como o apontado por Freud e descrito por Kupfer (1997)?

3.1 As “verdades” fabricadas sobre o fracasso escolar

Através de recorte da fala de uma das mães que me procurou para atender seu filho com queixa de “dificuldade” de aprendizagem na escola, revisito a história da fabricação do fracasso escolar.

Entendo que isso é importante, não só para demonstrar certo conhecimento sobre o tema que escolhi para minha pesquisa, mas porque, de alguma forma, passei por esses caminhos até chegar às questões que me moveram e me movem ainda hoje.

O meu filho só começou a ter problemas quando entrou na escola... Antes ele era esperto, até me ajudava na barraca da feira, sabia dar o troco. Mas, agora, lá na escola, a professora me fala que ele não é normal, não aprende nada e até atrapalha... Ela fala que acha ele hiperativo, que ele não guarda nada na cabeça... Aí eu já levei ele no médico e o médico disse que ele não tem nada não. Mas a professora continua reclamando e me chamando na escola. Aí eu resolvi levar ele na psicóloga; foi uma amiga minha que tinha o mesmo problema com o filho dela que me disse pra levar ele lá. No começo até que deu certo, pelo menos a professora parou de reclamar dele; mas ele continua não aprendendo, ainda não sabe ler e nem escrever e já está com 9 anos. Sabe, eu acho que pode ser que ele tenha ficado assim porque eu e meu marido brigamos muito, sabe? É que ele bebe e nem sempre a gente tem dinheiro pra comprar as coisas que os filho quer. Agora eu to trazendo ele aqui pra ver se a senhora pode ajudar ele a aprender a ler e a escrever, sabe? Eu quero que ele aprenda e até faça faculdade, pra ter uma vida melhor que a nossa. Sabe, a gente só estudou até a 3ª série e eu não quero isso pra ele. Mas eu não sei mais o que fazer...

Essa fala foi extraída de uma das muitas entrevistas que fiz durante os atendimentos no GRUMIP – Desenvolvimento Humano, em Poços de Caldas-MG. Mantemos lá um procedimento de primeira entrevista com os pais ou o responsável que nos traz a criança para atendimento. Nessas entrevistas, que ficaram a meu encargo durante os anos de 2001 a 2003, é feito um trabalho de escuta da história da criança e da queixa inicialmente apresentada.

Optei por esse recorte não porque traga algo diferente, mas justamente porque a maioria dos que nos procuram reportam-se de maneira quase idêntica. Seria esse discurso um elemento, parte de uma maquinaria, que leva à reprodução do mesmo? De fato, até a entrada da criança na escola, tudo parece “normal” em seu crescimento, em sua existência.

Nas falas dos pais que me procuraram e procuram, pude e ainda posso visualizar a trajetória do discurso médico-patologizante, incrustado e cristalizado, sobre a criança e seus modos de aprender diferentes do esperado pela escola e pela sociedade.

Ao revistar a constituição do *fracasso escolar* como objeto de intervenção e pesquisa, Nascimento (2007) elege um conjunto de interlocutores de que também me valerei para levar adiante a discussão.

Maria Helena Patto, importante pesquisadora sobre fracasso escolar no Brasil, é também uma referência para nós, pesquisadores dessa área. Em sua clássica obra *“A produção do fracasso escolar”*, Patto (1993) faz uma análise histórica da construção do conceito de fracasso escolar na sociedade moderna. A autora afirma que as explicações sobre as causas das dificuldades escolares articularam-se historicamente na confluência de duas vertentes – a medicina e a psicologia. Da medicina, a educação recebeu a visão organicista, a qual explica as dificuldades escolares a partir de déficits na criança. Já da psicologia, a educação herdou explicações para as dificuldades escolares advindas do ambiente, principalmente de “problemas afetivos”.

Para Patto (1993), ambas as dificuldades são explicações carregadas de pressupostos racistas e elitistas. A autora observa que “valores, crenças, normas e hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio” (p. 48). Desta forma, é comum atribuir a causa do fracasso a situações culturais e familiares que não se enquadrem no padrão idealizado.

A partir dessas constatações, Patto procura desconstruir as explicações alicerçadas na medicina e na psicologia para analisar o aspecto sócio-político do fracasso escolar. Em sua análise, pontua a necessidade de mudanças na estrutura do sistema educacional e no compromisso social dos professores, além de uma desburocratização do trabalho pedagógico.

Seguindo nessa linha, Rosa Maria Corrêa (2001) aponta que as primeiras explicações para justificar o fracasso escolar nasceram da medicina, especialmente da psiquiatria e da neurologia, no final do século XVIII. De acordo com a visão médica, a causa do fracasso escolar são os distúrbios de aprendizagem. Para exemplificar, o *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1988), define:

Distúrbios de aprendizagem é uma expressão geral que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios, manifestados por dificuldades significativas na aquisição e no uso de capacidades de atenção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes distúrbios são intrínsecos ao indivíduo, supostamente devido a uma disfunção do sistema nervoso central, e podem permanecer por toda a vida (NJCLD, 1988 apud Misorelli, 2000, p. 213).

Um outro exemplo é o que postula o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais – DSM-IV* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), 1995:

Distúrbios de aprendizagem referem-se a um conjunto de características apresentadas por crianças que mostram desenvolvimento normal sob todos os aspectos, exceção feita ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita e ao manejo dos conhecimentos acadêmicos que delas advém. Esses distúrbios são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência.

Como se pode observar pelas definições acima, na visão médica, as causas do fracasso escolar estão sempre centradas no organismo da criança, e não em sua posição de sujeito, e a criança que não aprende na escola em determinado tempo, passa então a ser considerada doente, deficiente. O mesmo se pode afirmar em relação à visão psicológica que justifica o fracasso escolar pelo *deficit* intelectual ou inaptidão da criança.

Maria Aparecida Moysés e Cecília A. Lima Collares, a primeira médica e a segunda educadora, em texto intitulado *A História não contada dos Distúrbios de aprendizagem*, fazem a desconstrução dos chamados distúrbios de aprendizagem, ao considerarem que se trata de mais uma invenção das práticas e saberes clínicos. Para as autoras,

(...) é preciso clarear um ponto: os *distúrbios de aprendizagem* são uma construção do pensamento médico, surgem como entidades nosológicas e persistem até hoje, como “doenças” neurológicas. (MOYSÉS e COLLARES, 1993, p. 33).

E acrescentam, em uma nota de rodapé com esclarecimentos sobre a modificação da nomenclatura, que passa de “distúrbio” para “dificuldade” de aprendizagem, que

atualmente é comum o uso da expressão “dificuldades de aprendizagem” para se referir ao mesmo conceito, provavelmente como meio de contornar a crítica. Porém, nada muda em termos de referencial teórico e até mesmo do próprio nome; talvez se fale de uma alteração “um pouco menos violenta” na aprendizagem, mas sempre localizada em quem aprende. (MOYSÉS e COLLARES, 1993, p. 33).

Em outro trabalho, Collares e Moysés (1996), em pesquisa realizada em escolas públicas do município de Campinas, destacam as estratégias e práticas que têm levado à patologização do estudante, a partir de medidas quantitativas/comparativas de seu desempenho escolar em relação a tabelas de desenvolvimento ou a condições de vida ideais.

Segundo as autoras, o fracasso dos alunos é justificado, na fala dos professores, pela desnutrição, disfunções neurológicas, doenças, distúrbios emocionais, deficiências mentais, imaturidade e família inadequada. Esses professores fazem, então, ecoar o discurso clínico, o que os leva a se isentarem da responsabilidade educativa frente a seus estudantes “problemas”. Dito de outro modo, o fracasso escolar é produto dos saberes médicos que classificam os sujeitos em relação ao desempenho considerado “padrão” de aprendizagem. Saberes que localizam na criança, ou nas famílias, “a” origem dos “desvios” que apresentam em relação à norma.

Sem intenções de apontar soluções para as questões do fracasso escolar, as autoras Collares e Moysés (1996) mostram situações em que algumas crianças passaram da situação de fracasso para a de aprendizes bem sucedidos diante da postura diferenciada de algumas professoras perante essas crianças. E também apontam casos de estudantes que tidos e rotulados pela escola como deficientes, haviam sido encaminhados para escolas especiais.

O diferencial foi encontrar na escola professores que apostassem na normalidade de seus alunos, valorizando-os como aprendizes³³. Nessa situação de acolhimento, as crianças passaram a aprender sem maiores problemas. O que os dados dessas pesquisas mostram é que uma postura diferenciada dos professores em relação às crianças pode fazer a diferença para o sucesso, ou não, da aprendizagem.

A partir de outro referencial, o da psicanálise cunhada de ortodoxa, Cordié (1996) entende o fracasso como sintoma de um sofrimento psíquico, diante da recusa inconsciente da criança à demanda dos pais. Dizendo de outro modo, o fracasso seria um sintoma da criança diante do que há de “doente” na estrutura familiar.

Cordié (1996) também relaciona o fracasso como fruto de uma sociedade cujos valores sociais são determinados pelo dinheiro e pelo sucesso social e afirma que o fracasso pode ser uma forma de o sujeito expressar seu mal-estar diante de uma exigência social. “A pressão social serve de agente de cristalização de um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um” (CORDIÉ, 1996, p.17).

Em seu texto, a autora aponta *o sintoma* fracasso escolar como uma construção a partir da relação mãe/filho. Continuando nessa abordagem, cita alguns casos em que é comum encontrar um interdito à aprendizagem como, por exemplo, o desconhecimento, pela criança, de suas origens, como ocorre em uma adoção não revelada. Aqui, faz-se urgente uma ressalva: as questões apontadas por Cordié são adequadas e pertinentes, porém, não se aplicam a todos os estudantes que apresentam “dificuldades” na aprendizagem. Considerar as explicações da psicanálise, segundo a autora, como *um sintoma* da criança, como uma resposta à pergunta sobre as causas do fracasso escolar, será cair na própria armadilha do sistema disciplinador que tenta homogeneizar e apagar o sujeito, mais uma vez, negando-lhe o seu fazer (se) *a posteriori*, e retornando, mais uma vez, à criança – a *criança-problema*.

O que os estudos demonstraram, através dos escritos das autoras citadas, é que o fracassado não existe; ele é uma invenção que justifica, talvez, a nossa vontade de nivelar as pessoas e, ao mesmo tempo, negar as

³³ Professores que, sem necessariamente saber o que faziam, transmitiram às crianças o amor pelo saber de/em si.

diferenças. Existe, sim, um sujeito que não é atendido em sua demanda escolar; ou seja, não é ouvido porque foi previamente inscrito em uma nomenclatura que o aguarda *a priori*, classificando-o como um fracassado, indisciplinado, anormal.

No percurso das idéias de Foucault (2002), o anormal – leia-se o louco, o que fracassa na escola, o deficiente, o indisciplinado etc – é uma fabricação decorrente de redes de saber-poder legitimadas por uma discursividade aparentemente “neutra”; a discursividade das teorias científicas.

Para Foucault (2003), o poder não é soberano e nem vertical, isto é, não há um poder maior, propriedade do Estado ou de poucos, por exemplo, a ser obedecido por “minorias” oprimidas. Ao contrário, há redes de poder que se entrecruzam e constituem as relações cotidianas, bem como os discursos (saberes) inerentes aos interesses de cada época e grupo social “(...) O poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2003, p. 89).

Portanto, os discursos sobre o fracasso escolar também passam pelas relações de poder inerentes a suas épocas e interesses passíveis, no entanto, de serem (des)construídos como efeito de resistência, possível pela produtividade do próprio poder. Com esses discursos classificamos as crianças que apresentam modos e tempos de aprender diferentes dos esperados pela escola, pois “a lógica temporal presente na organização dos tempos e espaços escolares transforma a *diferença* dos tempos de aprender na *desigualdade* desses tempos, levando muitas crianças ao fracasso escolar” (SAMPAIO, 2003) e, assim, os nomeamos de anormais. Tais questões não estiveram sempre presentes em nossa sociedade; ao contrário, como demonstrou Foucault (2001), em *Os anormais*, curso ministrado no *Collège de France*, entre 8 de janeiro e 19 de março de 1975, no qual abordou as três figuras que compoariam a categoria ampla que é o anormal. São elas: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o masturbador.

Sobre o monstro humano, Foucault destacou a figura que se articula entre o jurídico e o biológico, um ser meio humano, meio animal, de individualidade duvidosa, fronteira, que é tomada pelo campo jurídico no que diz respeito às possibilidades de casamento, de responder por si, de deixar

descendência, etc. O monstro humano é o limite, por isso interroga tanto o discurso médico quanto o discurso jurídico, pois infringe a ordem natural das coisas, metaforiza um descompasso entre o natural e a natureza. “Vincula-se à noção do *indivíduo perigoso*, da besta humana, do semi-animal (ou semi-homem)” (MARIGUELA e SOUZA, 2007, p. 115).

Foucault pouco escreveu sobre o incorrigível ou o indisciplinado, talvez porque de alguma maneira essa figura funda-se com o monstro e o masturbador, compondo um outro personagem: o anormal.

O anormal emerge no mesmo período (entre os séculos XVII e XVIII) em que se instauram – na escola, no presídio, no hospital, na família, nas oficinas – as técnicas de disciplinamento. Colocadas em operação, delas um resíduo, ou um excesso, manifesta-se e logo se mostra como sendo da ordem da impossibilidade de cálculo: nelas há suturas, fendas, fragilidades de controle por cujas frestas o sujeito escapa, resiste, transgride. A essa fuga irão se aplicar a psicopedagogia e os distintos procedimentos corretivos e/ou de reabilitação com vista a docilização do corpo e pacificação da mente (MARIGUELA E SOUZA, 2007, p. 115).

A partir dos séculos XVIII e XIX, o Estado articulou o *disciplinamento* dos corpos nas instituições – em especial nas escolas – com o poder disciplinar tão bem representado pela figura do panóptico, de Bentham e, mais tarde, com o biopoder, mais voltado para o controle da saúde, das condições de vida e da morte assistida da população (SOUZA e GALLO, 2002).

Foucault (2006) faz uma genealogia do poder disciplinar, decorrente do discurso psiquiátrico, colocando sob questão a verdade instituída e sua relação com o poder vigente. O poder disciplinar, é descrito por Foucault (2006) como agente normalizador que põe de lado certo número de indivíduos e inventa sempre novos sistemas de recuperação para esses indivíduos que fogem à norma, à regra, fabricando corpos sujeitados. Um poder que tudo vigia, tudo controla, classifica e registra através da escrita: os corpos, os comportamentos e os discursos das pessoas, dando visibilidade a esse corpo que agora já não é mais coletivo, como descrito no poder soberano, mas individual.

Na Idade Média, a aprendizagem era corporativa e ocorria com a transmissão de saber entre o mestre e o aprendiz; “ao fim da aprendizagem, havia apenas uma forma de controle, era a obra que era submetida à juranda, isto é, aos que tinham a responsabilidade pela corporação ou pelo ofício na

cidade” (FOUCAULT, 2006, p. 62). A partir dos séculos XVIII e XIX, começa a ser feita de maneira bem diferente: todos os alunos passam a ser divididos por faixa etária e a cada uma dessas faixas etárias é imposto um tipo de trabalho agora assistido por um professor ou por alguém que vai vigiar os alunos, controlar a produção, corrigir, disciplinar, regular. Até então, não havia o incorrigível, o indisciplinado, o imbecil ou o desertor, porque não havia o controle e a classificação.

Através da fabricação de indicadores projetados em normas (de crescimento, de inteligência, de desenvolvimento motor, etc), articulam-se duas formas de controle e vigilância: a disciplina e a docilização dos corpos, de um lado; e o controle da população, de outro, com o biopoder (SOUZA e GALLO, 2002). Um dos efeitos dessa forma de regulamentação da população nas sociedades ocidentais foi o que Foucault chamou de racismo de Estado.

O racismo, existente antes mesmo dos séculos XVIII e XIX, adquiriu, com o biopoder, funções estratégicas específicas, porque nele se inscreveu um corte a ser almejado: a distinção entre aqueles que devem viver e os que devem ser deixados morrer – a raça ruim, o anormal, o deficiente, etc. Essas estratégias e táticas agregam tanto a inclusão, para que se tornem visíveis, categorizáveis e assimiláveis a um corpo populacional que se pretende homogeneamente saudável, como por procedimentos eugênicos³⁴ preventivos, colocados em prática por mecanismos de correções clínicas ou pedagógicas, por exemplo. O objetivo de tais práticas é tornar homogêneo o corpo social, de acordo com os padrões considerados normais para a espécie humana, em determinada época (SOUZA E GALLO, 2002).

Segundo Souza e Gallo (2002), a partir de uma abordagem foucaultiana, uma segunda função do racismo de Estado é o de nos fazer crer que quanto mais (a)normais forem corrigidos, evitados ou eliminados, mais as nossas vidas serão melhores, mais longas, mais saudáveis; mais aptos estaremos para enfrentar os desafios da produção de materiais e de novas vidas, para nós e para a sociedade.

Nesse caso, o (a)normal tem a função de reforçar nossa própria normalidade, nossa generosidade, nossa bondade em cuidar deles (os

³⁴ Eugenia [do Grego *eugéneia*] s.f. Ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana (FERREIRA, 2004, p. 845).

anormais), para que vivam até morrer, da forma que consideramos melhor para eles e a despeito deles.

Skliar (2004) afirmou que o racismo

(...) é nomear o outro, designá-lo, inventá-lo para em seguida apagá-lo (massacrá-lo). (...) Trata-se de inventar um outro maléfico cuja alteridade está localizada, detida, num espaço sem movimento (...) é *o bárbaro, a mulher, a criança, o deficiente, o membro da raça subalterna, etc.* (...) O racismo é fabricar um outro que esteja maleficamente fora de nós mesmos e aí localizado por nós mesmos (...) uma ameaça eterna a ser contida(...)fixada em seu estereótipo, normalizada, massacrada, institucionalizada, colonizada etc (p. 84, grifo meu).

Necessitamos do louco, do deficiente, do violento, do preso, do indígena, do fracassado, do hiperativo, do que não aprende para reforçar nossa normalidade, nossa maturidade, nossa civilização, nossa língua, nossa sexualidade. E, para a psicanálise, esse outro é um outro que não queremos ser, que odiamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que tende a produzir em nós uma sensação de alívio. “Caterina [Koltai], psicanalista, também nos ajuda a entender os perversos mecanismos do racismo: odiar aquilo que é estrangeiro no outro. Ódio à diferença, por medo da diferença” (GALLO e SOUZA, 2004, p. 25).

Em relação às verdades socialmente constituídas e aceitas, Veiga-Neto (2004) aponta a possibilidade de rupturas com o jogo normativo e ressalta a importância dessa possibilidade para o campo da educação mostrando-nos que

essa ou aquela prática, esse ou aquele conceito, essa ou aquela verdade nem sempre foram assim, mas foram inventadas um dia. E, se foram inventadas, então podemos inventar coisas novas, buscar novas alternativas para aquilo que não queremos mais (VEIGA-NETO, 2004, p.23).

Nessa trilha do discurso posto pelo poder disciplinar, reforçado pelo biopoder e representado pelo racismo de Estado, professores são julgados como despreparados, alunos são taxados de “fracassados” ou “carentes” (culturais, econômicos etc.), pais passam a se julgar culpados pela sorte de seus filhos em uma rede sem fim de criação de algozes e monstros. Cada um

feito anormal (porque incompleto), espécie de monstro a ser cuidado pelos sistemas de saúde, educação, clínicas etc.

(...) Monstro banalizado e empalidecido, o anormal do século XIX é também um dos descendentes desses incorrigíveis que aparecem à margem das modernas técnicas de *disciplinamento*. O incorrigível é a figura que vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio existente entre a família e, depois, a *escola*, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia etc. É o saber que nasce das *técnicas pedagógicas*, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões (MARIGUELA E SOUZA, 2007, pp. 115-116, grifo meu).

A criança, muitas vezes, carrega os rótulos que a ela se impõem – o burro, o desatento, o hiperativo, o anormal – e fica completamente à mercê dos profissionais que, a cada momento ou a cada tentativa frustrada no processo de aprendizagem, vai re-encaminhá-la para outros profissionais ou para novos exames, e assim ela vai colecionando os rótulos e fracassos e adequando-se a eles.

Sobre a inserção da criança na escola e sua conseqüência subjetiva, a psicanálise tem a nos dizer que:

A escolarização vai constituir uma demarcação muito preciosa da inscrição da criança no imaginário social na medida em que ela é correlativa de uma série de comportamentos, sentimentos e preocupações inéditas a esses sujeitos. (...) Esse novo olhar que se dirige à criança vai convocá-la num ponto muito particular que é a realização do ideal dos pais, do ideal social (DIAS, 1998, p.125).

A tal afirmativa pode ser acrescido o ideal do professor também, e o olhar que a ele (ao estudante) vai ser dirigido. Assim ocorreu com D. Hélia, que nos capturou com seu olhar e sua escuta, elementos não-ditos, porém sentidos, que ligam, através da transferência, os sujeitos. Sua escuta e seu olhar levando-nos adiante, despertando em nós o amor pelo saber, através do conhecimento, perpassado pela relação transferencial e pelo seu próprio envolvimento, nesse caso, seu desejo de ensinar. Tomou para si a responsabilidade que lhe cabia, posicionou-se em seu ofício. Isso se denomina ética do Desejo.

Ao endossarmos o que está posto, como professores, recolocamos a questão na criança, delegando-lhe uma carga pesada a carregar: muitas vezes ela se sente culpada por não conseguir corresponder àquilo que dela se espera, em relação à aprendizagem, por parte dos pais e da escola. Nesse sentido, é possível afirmar que esse endosso detém uma linearidade de causa e efeito, ou seja, a criança não aprende porque tem um distúrbio, ou porque a família é desestruturada, ou, ou, ou... num *a priori* que aprisiona, paralisa e, ao mesmo tempo, justifica nossas práticas e tampona nossa angústia diante da “dificuldade” de aprender apresentada pela criança, impedindo as mudanças. Mas o que fazer? Como ser compreendido em seu tempo e em sua subjetividade?

Ao analisarmos as “dificuldades” de aprendizagem como a manifestação de uma nova ordem de aprender e de ensinar, tornarmo-nos mais artífices da Educação e menos pedagogos (CORAZZA, 2004), no sentido ortodoxo (que nos atordoa a *escuta* e ofusca o *olhar*), lançarmo-nos ao *acontecimento*, que se renova em cada ato de o sujeito (se) ensinar. Que efeitos isso pode acarretar?

4. O PÁSSARO PINTADO: AFINAL, O QUE ESTAMOS FAZENDO COM AS CRIANÇAS?

O Pássaro Pintado é um episódio de um romance de Jersy Kosinski, escritor polonês que migrou para os Estados Unidos, após a Segunda Guerra, que me “capturou” e me inspirou nos questionamentos sobre o fracasso escolar. Encontrei-o em Souza (2006), assim narrado:

Trata-se da história de um menino de seis anos, de pele clara, olhos e cabelos negros - traços que facilmente fazem com que seja identificado com um judeu ou com um cigano -, em um período em que era iminente a invasão nazista. Com receio do que pudesse sofrer, seus pais o mandaram para uma vila distante e lá foi entregue aos cuidados de uma camponesa.

Depois de dois meses, essa camponesa morre e o menino passa a vagar pelas vilas rurais, sem saber como se contactar com seus pais e sem que eles soubessem que a camponesa havia morrido.

No romance, o menino não tem nome, ou antes, tem dois nomes que funcionam como próprio: Cigano e Judeu.

Em sua peregrinação conheceu Lekh, um caçador solitário.(...)

Lekh amava uma mulher, Ludmilla, com quem tinha tido apaixonadas relações sexuais. Ela própria, ainda muito nova, havia sido estuprada. Na obra, encontramos repetindo de modo compulsivo essa cena, entregando-se aos camponeses da aldeia sem muito compromisso com seu desejo. Era conhecida como “a estúpida Ludmilla”. (...)

O episódio, que irei expor aqui, ocorre em um período de separação entre Ludmilla e Lekh, fato que sempre o enraivecia.

Em um desses momentos de ódio, Lekh olhou detidamente para as gaiolas onde estavam os pássaros que caçara. Resmungou e apanhou um deles. Ele escolheu o pássaro maior, prendeu-o em seu pulso e preparou um creme com diferentes cores de tinta, retirando os pigmentos dos mais diversos componentes. Quando ficou satisfeito com a mistura, Lekh desamarrou o pássaro e pintou suas asas, cabeça e peito em formato de arco-íris, até que se tornasse mais vívido que um buquet de flores do campo.

Feito isso, ele levou o pássaro para a parte mais fechada da floresta. Pediu ao Judeu – o menino – que pegasse o pássaro, o envolvesse suavemente e o apertasse de leve. O pássaro começou a chilrear, o que atraiu pássaros da mesma espécie que, então, começaram a sobrevoar nervosamente sobre as cabeças do menino e de Lekh.

O prisioneiro, ouvindo seus pares, debateu-se vigorosamente na tentativa de fugir, gorjeando ainda mais alto, fazendo vibrar seu pequeno coração, aprisionado em seu tórax recém pintado, mas que pulsava vigorosamente.

Quando um número suficiente de pássaros se reuniu acima da cabeça dos dois personagens, Lekh solicitou ao menino que soltasse o pássaro. Aparentando felicidade com a liberdade, o pássaro passou a buscar no bando um espaço para estar novamente incluído.

De início, os pássaros pareciam confusos. O pássaro pintado, por sua vez, começou a percorrer a extensão do bando, de uma ponta a outra, tentando convencer seus iguais que era um como eles. Gorjeava, batia suas asas e voava com os mesmos movimentos que eles.

No entanto, suas penas pintadas tornaram suas tentativas, de se mostrar um semelhante, pouco convincentes – para o bando, o pássaro pintado era um intruso que deveria ser excluído. O pássaro pintado, por sua vez, era forçado e empurrado cada vez mais para fora do bando.

Lekh e o menino começaram a presenciar, depois, como cada pássaro, de modos diferentes, atacavam furiosamente o pássaro pintado. Rapidamente, o pássaro pintado perdeu o equilíbrio e desabou do céu para o chão. O sangue, que escorria de seu corpo, pouco a pouco deixava entrever suas cores originais – afinal, era uma mesma uma parte de si mesma que o bando de pássaros matou.

(KOSINSKI, Apud SOUZA, 2006, p. 408-409).

Com essa narrativa Souza (2006) presentifica o pássaro pintado como uma metáfora, o símbolo do outro, do estranho, do diferente, do deficiente, do que não aprende na escola. A diferença – é essa a grande ameaça – que nos habita e que a escola e a sociedade tentam, ao longo dos séculos apagar, homogeneizar, igualar para nos manter seguros.

Se alguém não se parece com o grupo, se não pensa como o grupo, se não aprende no tempo do grupo e não se comporta como um igual é imediatamente banido e destruído (as clínicas, salas de reforço, exclusão, evasão escolar, a própria identificação das salas de aula por letras, são exemplos disso) (SOUZA, 2006). E caso se pareça com um do grupo, podemos fabricar diferenças de modo que ele não seja mais visto e não se veja como parte. É o “apagamento” do sujeito, através da massificação, do próprio discurso capitalista que atua no sentido de apagar o sujeito do desejo, transformando-o (nos) em objetos: o deprimido, o fracassado, o bem sucedido, o anorético etc.

Assim como Lekh pintava suas aves, a sociedade (escola) pode – ao classificar, hierarquizar, separar, nomear, (des)qualificar seus habitantes – imprimir-lhes distintas cores e rótulos a partir dos quais serão tratados como

hiperativos, fracassados escolares, delinqüentes, violentos etc. Ou seja, nós os pintamos e assim não mais reconhecemos neles a mesma epiderme que não reconhecemos como nossa (SOUZA, 2006).

4.1 A “verdade” da criança: “Professora, se eu repetir de ano outra vez, eles vão me chamar de burro”.

Essa foi uma das falas de Walmir, um menino de 11 anos que auxiliei na alfabetização, no espaço de Educação não-formal PRODECAD, nesta Universidade, onde atuo como professora. Nesse dia, em novembro de 2006, Walmir estava angustiado por não saber se seria promovido na escola ou não. À sua afirmativa respondi com uma pergunta: - *Você acha que você é burro?* Walmir me olhou pensativo e respondeu: - *Eu não. Burro é um animal e eu sou gente.*

Será que foi como um pássaro pintado que Walmir se sentiu diante da possibilidade de, ao “repetir” de ano, ser rotulado, por seus iguais, de burro, ou seja, de algo estranho do próprio grupo? E não terá, em sua resposta – “eu sou gente” – afirmado sua subjetividade? Não terá se reconhecido para além daquilo que lhe estava destinado pelos médicos, pela família e pela escola?

Mas foi preciso haver ali uma “escuta”, que lhe foi devolvida com uma pergunta – *“você acha que é burro?”* – para que ele se escutasse. Walmir conseguiu a promoção tão almejada, mas, antes disso, nos demais encontros que se sucederam, pude perceber sua mudança de postura diante de tal questão.

Walmir passou a se apresentar mais seguro de si, demonstrando isso na própria aparência – vinha para o programa com topetes no cabelo, cada dia de um jeito, numa atitude de quem não se importa tanto mais com “o que os outros vão pensar ou dizer de mim” em relação à sua possibilidade de repetir de ano. O perfil de Walmir no programa era o de um menino “rebelde”, “agressivo”, com sérias “dificuldades” no aprender, que aos onze anos ainda não dominava a leitura, a escrita e as operações básicas de matemática.

Freqüentou o programa desde os quatro anos de idade e, segundo os professores, foi uma criança sempre muito lenta em relação aos demais

colegas. Demorou a andar e a falar. Foi abandonado pelos pais logo ao nascer, sendo acolhido pelos avós, que tiveram um diagnóstico médico de que essa criança não andaria, não falaria e possivelmente teria uma vida vegetativa. Mas Walmir resistiu: andou, falou e ousou existir, apesar de tudo e de todos os diagnósticos.

Encontrei-o em 2005, aos onze anos, sem ler ou escrever, cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, na escola regular e freqüentando o PRODECAD/UNICAMP em período alternado ao da escola. Ele não fazia parte do grupo de crianças sob minha responsabilidade. No entanto, seu comportamento tido como “agressivo” e justificado por sua história de vida foi questionado pela professora de seu grupo, que passou a observá-lo mais de perto, ouvi-lo em sua verdade que, decididamente, não era aquela já cristalizada no programa e que parecia tão óbvia.

Entretanto, seu comportamento denunciava-o como “agressivo” e sua “dificuldade” de aprendizagem justificava o diagnóstico/ prognóstico(?) desde o seu nascimento, ou seja, aquele que não vai ser uma criança “normal”. Junto das outras crianças que já liam e escreviam, Walmir se destacava pela “irritação” e “agressividade”.

Essa professora, efetuando um corte numa “verdade” que a ele se impunha e sabendo de meu interesse pelas questões sobre o fracasso escolar, me procurou para que, juntas, encontrássemos uma “saída” para o que ela chamou de “situação difícil”. Propus-me a desenvolver com ele um trabalho de alfabetização, mas novamente percebi que não seriam as estratégias pedagógicas, ou seja, os métodos e metodologias de ensino, o único instrumental naquele momento.

Mais uma vez, refiro-me e reporto-me à necessidade de abertura e (des)fundamentação da Educação, das metodologias e dos “passos” a serem seguidos – o que fazer e como fazer – como uma receita pronta, que deflagra o apagamento das singularidades, anula as possibilidades do diferente, as diferenças e os acontecimentos: Esse tipo de educação aprisiona e nega o sujeito (de Desejo) e ao sujeito a possibilidade de se (ins)crever, igualando, nivelando, classificando, excluindo.

Abri-me, então, às incertezas e aos acontecimentos e deixei que Walmir falasse e me mostrasse como eu deveria *estar ali com ele* e como deveríamos

nos mover para que ele desse o próximo passo e outro e mais outro. O primeiro foi que Walmir encantou-se pelo computador da sala onde nos encontrávamos, o que lhe despertou o *desejo de saber*, alicerce para que qualquer aprendizagem seja possível. Foi no computador que começou a ler as primeiras palavras e a ensaiar a sua escrita. Ele me pedia que entrasse em sites que ofereciam jogos e brincadeiras; eu lhe dava instruções sobre como acessá-los e deixava que ele se aventurasse. Muitas vezes, encontrando dificuldades pela pouca habilidade na leitura, ele se irritava dizendo que não sabia, que não ia conseguir e que eu sabia e deveria fazer por ele. Nesses momentos, eu me prontificava a ensiná-lo, mas não a fazer por ele. Ele ficava mais irritado, mas, diante de minha recusa, rendia-se e aceitava ouvir minhas instruções e fazer por si. Nos encontros seguintes eu percebia que ele já se organizava sozinho e cada vez menos recorria à minha ajuda.

Um acontecimento bastante significativo, para mim, e, acredito que para ele também, ocorreu durante esse período. Walmir me pediu uma pasta para guardar as atividades que fazia e imprimia no computador, entre elas os jogos e alguns textos que ele ia produzindo aos poucos, sem que se desse conta, ainda, do quanto já era capaz de fazer sozinho. Pois bem, depois de escolher uns jogos, pediu-me para imprimir várias cópias, pois queria presentear as professoras que ele considerava e que o incentivavam e também a uma tia, que, segundo ele, duvidava de sua capacidade de aprender a ler.

Ele saiu naquele dia, todo orgulhoso, com a pasta embaixo do braço e, realmente, foi muito festejado pelas professoras que receberam o presente.

Entretanto, no encontro seguinte, chegou com a cara amarrada, atirou a pasta em cima da mesa e me disse que não ia querer mais aquela “porcaria” não... Naquele dia foi difícil convencê-lo a fazer qualquer atividade. Walmir se recusou a ligar o computador, a escrever, a acessar os jogos de que tanto gostava e mostrava-se bastante arredio diante de qualquer tentativa minha de acalmá-lo. Ele me dizia que eu podia obrigá-lo a ficar ali, mas não podia obrigá-lo a fazer nada. Deixei-o falar, questionando e devolvendo-lhe as questões que me trazia. Ele dizia que não era uma “criancinha” e que eu não mandava nele. Concordei e fui perguntando a ele se ele se sentia uma “criancinha”, se eu havia feito alguma coisa que o tivesse aborrecido, ou que o fizesse se sentir assim. Nesse momento, Walmir começou a chorar compulsivamente,

amassando as atividades da pasta e dizendo que a tia, ao receber as atividades, havia lhe dito que aquilo era coisa de “criancinha” e que nada provava que ele estava aprendendo a ler.

Num primeiro momento, fiquei sem ação. Pude sentir o motivo de tanta raiva e decepção, que, com toda razão, ele trazia. Mas a pena ou compaixão não me imobilizaram. Imediatamente, disse a Walmir que ele tinha toda razão, mas que a tia dele não sabia o que estava dizendo, pois jogos como os que ele escolhera (eram palavras cruzadas, caça palavras e jogo dos sete erros) não eram só para crianças, e que muitos adultos, inclusive eu, faziam e gostavam de fazer, não só para se divertirem mas também para exercitarem o cérebro, testarem suas habilidades visuais, entre outras.

Walmir parecia me ouvir, mas não se mostrava muito convencido. Conversamos, então, sobre o que era ser criança, o que uma criança podia fazer, o que ele achava de uma criança e ele foi se acalmando. Ao final, disse que era um adolescente e não uma criança – criancinha – segundo ele, e consegui convencê-lo a escrever sobre o que havíamos conversado e, quem sabe, se ele quisesse, poderia levar novamente para a tia uma produção de escrita e não mais os jogos. Concordou, me dizendo: *Ela vai ver só, quem é a criancinha aqui; ela vai ver se eu não sei escrever e ler!*

Escreveu o texto a sua maneira; combinamos de fazer as correções necessárias, como qualquer escritor que tem seus textos revisados antes de mostrar para seus leitores. Assim, Walmir retornou aos nossos encontros, embora não quisesse mais a pasta, mas terminou o texto, presenteou-o novamente às professoras que o prestigiavam e quando perguntei se não ia levar um para a tia, me respondeu: *Não vou não... não tem mais importância; eu não ligo mais se ela falar que eu não sei nada, porque eu sei que eu sei...Deixa pra lá.* Mais uma vez, pontuo a importância de diferenciar o saber (da ordem da subjetividade), do conhecimento (da ordem do cognitivo); é o saber(se) que leva o sujeito ao (re)conhecimento de sua verdade.

Em vários momentos de seu ensino, Freud nos trouxe a oposição entre *saber e verdade*, apontando esta última no lugar daquilo que traz desprazer ao sujeito, daquilo que lhe causa horror, daquilo que o sujeito nada quer saber, o que nos remete às primeiras investigações da criança sobre sua origem. Para

Freud (2006), essas investigações são sexuais e se dirigem a questões ligadas ao desejo do outro – de que lugar eu vim, para onde vou.

Não são interesses teóricos, mas práticos, que põem em marcha a atividade investigatória na criança. A ameaça trazida para suas condições existenciais pela chegada conhecida ou suspeitada de um novo bebê, assim como o medo de que esse acontecimento traga consigo a perda de cuidados e de amor, tornam a criança pensativa e perspicaz. O primeiro problema de que ela se ocupa, em consonância com essa história do despertar da pulsão de saber, não é a questão da diferença sexual, e sim o enigma; de onde vêm os bebês?(p. 183)

Questões cruciais na construção subjetiva da criança e que não cessam nunca, conforme já anunciado por Freud (2006c), especialmente em seu texto *Os três ensaios sobre a sexualidade*, dizendo que “a vida sexual da criança chega a sua florescência, entre os três e cinco anos, [e que] também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar” (p. 183).

Algum tempo depois, após retornar de uma viagem, Walmir presenteou-me com uma fivela, em formato de borboleta. Disse que era para prender meus cabelos. Pressinto, nesse gesto, a abertura – transferência – para se estabelecer a aprendizagem. Alberti (2003) fez referência à demanda e ao desejo na transferência, assim mostrando que

(...) ao retomar o tema freudiano da transferência, Lacan justifica o porquê de ela sempre estar articulada com a teoria do amor: a transferência, tanto quanto o amor, diz respeito à disparidade subjetiva da posição de dois sujeitos sem equivalência entre si porque não há equivalência entre dois sujeitos se não os reduzimos a meros significantes. (p. 93).

O formato da fivela – uma borboleta (uma borboleta sempre voa...) – escolhida por ele, conforme fez questão de me dizer ao me presentear: “*olha Francisca, o que eu trouxe para você... você gostou? Eu escolhi e comprei sozinho... lá nas barracas da feirinha de artesanato...*”; o que me remete a um significante importante. A borboleta, para se tornar borboleta, precisa passar pelo processo de metamorfose, transformando-se, a seu tempo, de lagarta em borboleta. Caso esse tempo não seja respeitado – e aqui penso no tempo imposto pela escola, diferente do tempo da criança (SAMPAIO, 2003) – por algum imprevisto da natureza ou pela intervenção do homem, o processo se

interrompe e a transformação não ocorre. Metaforicamente, é preciso que “morra” a lagarta para que advenha a borboleta e é pela “morte” que ela ganha asas e pode, assim, voar. Vida, morte, transformação – Walmir deixando a posição de objeto a ele imposta pelas nomenclaturas classificatórias (a priori) e se tornando sujeito de Desejo, Desejo de aprender, apropriando-se da leitura e da escrita, transformando sua história (a *posteriori*).

A fivela atuou, também, como um significante, pois, em minha compreensão, remete ao “afivelamento” necessário para que Walmir se deixasse cativar (aprisionar) pelas regras e normas da leitura e da escrita. Fivela que me remete a outro significante – presilha, que serve para prender os cabelos; cabelos que estão sempre em crescimento, assim como as palavras que não cessam nunca, que continuam vivas mesmo depois da morte de quem as registrou.

Assim, como já apontou Kupfer (2007), desmitificando algumas crenças de que a escrita deve ser um exercício de liberdade para o sujeito, é preciso que, ao contrário, o sujeito se deixe “aprisionar” pelas regras e normas por ela (pela escrita) impostas.

Uma criança que escreve está se curvando ao pacto simbólico e dando mostras de que se esqueceu de seu corpo e de seu “informe”. O surgimento da escrita exige, então, a formação de bordas, dentro das quais se contém um sujeito e seu corpo. Escrevendo, é como se a criança estivesse pondo seu corpo dentro de limites, e o estivesse contendo. Mais que isso, a escrita mostra que o corpo está contido dentro das bordas.(...) Contrariamente a certa vulgarização da psicanálise, chega-se aqui à idéia de que o ato de escrever não é um ato de liberdade para o sujeito. (...) O sujeito não está presente quando uma criança escreve. (KUPFER, p. 7).

Dessa forma, diz Kupfer (2007), a aquisição da escrita comprova que “o recalque operou, e que mantém o sujeito sob a sua barra”. Se no início da vida o corpo do bebê responde apenas a apelos biológicos como fome, sede, calor, frio, dor etc, ao ser introduzido na ordem do simbólico, recebe as primeiras inscrições, que são feitas pelos cuidados de maternagem, em geral pela mãe ou por quem cuida do bebê. O início da linguagem representa o primeiro recalque. Esse recalque opera por intermédio da inserção da lei paterna que vem interditar a relação libidinal do bebê com a mãe, instaurando, assim, uma nova relação com o corpo.

Para adquirir a escrita (que é uma construção cultural, com regras e normas definidas) é necessário, continua a autora, que as bordas do corpo estejam estabelecidas e um novo recalque se faz necessário. É preciso que o sujeito seja recalcado para dar lugar ao “eu” da escrita.

Mas, e o sujeito? Ele não se manifesta, nunca está presente no ato da escrita, como pretende que esteja a pedagogia libertadora? Sim, o sujeito se faz presente no estilo de sua letra manuscrita, no estilo literário de um escritor ou na desarticulação lógica das letras no ato da escrita (as trocas na escrita, por exemplo).³⁵

Dois meses depois do retorno da viagem com o presente, Walmir estava alfabetizado, embora ainda não dominasse completamente a ortografia e as operações básicas da matemática.

O que ensinei a ele nesses dois meses? Como isso foi possível?

O ensino, para a psicanálise, baseia-se na abertura daquele que fala e na escuta daquele que o acolhe, ou, mais ainda, no estabelecimento de uma relação transferencial, na qual quem fala delega um saber a quem o escuta, um saber que não se sabe, ou pensa que não sabe. Na verdade, *quem fala é quem aprende*. Daí porque cada um que fala faz emergir um acontecimento sempre novo: independente de o ato de fala ter sido realizado pelo professor ou pelo aluno, ambos, ao se fazerem ato de fala, aprendem.

O aprender de Walmir não ocorreu num passe de mágica, e mais uma vez afirmo, não há uma receita ou metodologia a ser seguida. É uma questão de posição ética, mais do que qualquer outra coisa, que nos faz, como educadores, “renunciar a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo” (KUPFER, 1997).

Assisti ali ao ensaio de Walmir para um vôo próprio, muitas vezes manifestando-se através do choro, dos palavrões e da recusa mesmo de estar comigo e de fazer as atividades por mim propostas. Sim, pois, estar comigo foi um acordo prévio – um contrato – feito a favor de seu desejo de aprender a ler e a escrever para ser promovido e, portanto, livrar-se do rótulo de “burro” e afirmar-se “gente”.

³⁵ Em artigo intitulado *Para além do princípio da ortografia: uma perspectiva psicanalítica sobre as trocas na escrita*, publicado na Revista Eletrônica da Unicamp – ETD v. 8, de dezembro/2006, descrevemos, Nascimento e eu, um caso de ato falho na escrita, no qual nos valem da discussão sobre o sujeito da escrita.

Nesse processo, tive que ser, muitas vezes, dura com ele e impor ali o meu saber de professora. Apostei nessa minha posição, assim como apostei nele também como sujeito, e me abri, embora sem abrir mão do que acredito, pois é nisso que se firma o nosso desejo, deixando de lado o rigor inflexível das metodologias³⁶ e das atividades ali propostas, para que Walmir pudesse se manifestar como sujeito de desejo.

Penso que, muito mais do que as atividades e conteúdos por mim propostos, foi essa aposta e abertura transferencial o que atuou para que Walmir se deixasse dominar pelo desejo de aprender. Nesse caminho, concordo com Catherine Millot (2001, p. 149) em sua afirmação de que “teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que opera, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o Inconsciente do pedagogo e do educando”.

Nossos encontros se davam duas vezes por semana, e durante 30 a 40 minutos somente. Entretanto, Walmir dificilmente comparecia aos dois encontros semanais, por questões imprevistas que começaram a acometê-lo – ele começou a ter amidalites freqüentes e outros tipos de mal-estar que me intrigavam: como dores abdominais e náuseas. Desse modo, posso dizer que, quando muito, conseguíamos manter esses encontros uma vez por semana. Cheguei a pensar que minha atuação não fosse ter sucesso, pois pela “avaliação” pedagógica, ainda havia um longo caminho a ser percorrido até que ele dominasse a leitura e a escrita, e a julgar pelo tempo, isso parecia impossível de acontecer, pelo menos a ponto de justificar uma promoção para a 5ª série.

Nesse sentido, segui na certeza apontada por Kupfer (1997) de que a realidade do inconsciente nos demonstra que não temos total controle sobre o que dizemos e tampouco sobre os efeitos que nossas palavras podem operar sobre quem nos ouve. Nas palavras da autora:

³⁶ É importante esclarecer minha posição em relação às metodologias que são partes integrantes e fundamentam nossa formação enquanto professores e pedagogos. Entretanto, percebo que tais metodologias são, muitas vezes, recebidas como “receitas” prontas e resposta às nossas questões educativas. Aferra-se, assim, a essas “metodologias” em detrimento do sujeito e de seu modo de aprender. O que deveria ser uma ferramenta útil e flexível acaba se tornando um fim em si mesmo, num rigor inflexível.

A realidade do inconsciente nos ensina que não temos o controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre o efeito de nossas palavras sobre o nosso ouvinte (...). Não sabemos o que ele fará com aquelas idéias, a que outras as associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo. (...) Contudo, se acreditarmos no inconsciente, temos que supor que essa transmissão poderá gerar efeitos no inconsciente do ouvinte, ainda que não saibamos exatamente quais sejam (KUPFER, p. 97).

Sendo assim, minha posição se manteve, minha aposta no sujeito do inconsciente, sujeito de desejo, me fez seguir sem medir, sem contar o tempo, pois o tempo do inconsciente não é cronológico, mas sim lógico, e vi as descobertas de Walmir se manifestarem, a seu tempo e a seu modo. Vi ser construída, mais uma vez, uma relação ensino/aprendizagem bem diferente daquela proposta pela pedagogia ortodoxa das metodologias e dos fundamentos. Foi preciso, como bem afirmava em suas aulas o professor Silvio Gallo, que, muito mais que Walmir, eu, como professora, me abrisse aos acontecimentos e não ficasse “presa” aos fundamentos.

Embora organizando os saberes a serem transmitidos, a psicanálise, através de seu fundador, ensina que não há controle sobre os efeitos desse ensino ou transmissão para o aprendiz. Por isso, Freud (1976) afirmou que governar, psicanalisar e educar são missões impossíveis. Essa impossibilidade advém desse “não controle” sobre os efeitos e acontecimentos que podem ocorrer ao sujeito, sujeito do inconsciente – ele pode até mesmo rejeitá-la, como era o caso de Walmir, até então. E não será o caso de muitas crianças apontadas como fracassadas ou com “dificuldades” de aprendizagem na escola? Não será essa uma posição diferente da esperada pela sociedade, assumida por ele (sujeito), na tentativa de (se)fazer singular?

Sobre a relação ensino-aprendizagem, ou a do mestre e do aprendiz, e o que nos move nessa tarefa, Lajonquière (2002) defende que

o aprendiz, ao contrário do mestre, que atua por dever, é movido na sua tarefa por amor. Quando o mestre oferta seu ensino, instala no seu interlocutor o desejo de saber mais sobre aquilo que cai no ato de transmissão, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe parece como sabendo “d’isso” que faz falta nele. (...) O ato de ensinar instaura, respectivamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. Isso que se quer saber – o saber sobre o desejo – o aprendiz o supõe no mestre, ao ponto tal de pretender usufruir um pouco dele, ofertando, em troca,

seu amor, bem como demandando àquele o restante para, assim, ambos fazerem UM, a quem nada falte (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 176).

A psicanálise de vertente lacaniana, embora rejeite ser compreendida como uma ciência ou como uma outra forma de educação – diferente da pedagogia que tenta se estabelecer como a ciência do ensino –, traz-nos ferramentas úteis de compreensão do humano no que tange às questões do sujeito. Nessa abordagem, o sujeito é entendido como dividido, pois é movido pela falta e pelo desejo de fazer com o outro uma unidade.

Walmir, para se deixar aprisionar pela escrita, teve que se render (saber) a sua afirmativa: “*Sou gente*”. E essa verdade deslocou-o do lugar no qual o discurso médico, pedagógico e psicológico o colocavam como objeto: o rebelde, o incapaz, o indisciplinado, operando modificações significativas, que se revelaram não só na aprendizagem, como também em sua aparência e na evidente recusa às críticas ou provocações que pudessem advir de seus colegas, amigos ou parentes.

Walmir conseguiu a tão almejada promoção para a 5ª série e, em dezembro de 2006, fui à sua formatura. A emoção do menino, ao ouvir seu nome ser chamado pelo microfone, foi tão forte que o paralisou. E a mim também. Walmir ficou estático por alguns segundos, que me pareceram horas, para logo em seguida cair em um choro compulsivo, comovendo a todos nós presentes, que o acompanhamos na sua batalha para se constituir como sujeito aprendiz e ser reconhecido como tal pela escola. Foi preciso que alguém lhe oferecesse um copo com água para que se recompusesse e caminhasse em direção ao palco para receber seu tão esperado diploma de 4ª série.

Walmir não frequenta mais o PRODECAD. Sua avó matriculou-o na 5ª série de uma escola próxima de sua casa, e o último contato que tive com ele foi através da Internet – ele me achou no Orkut e me adicionou como parte de seus amigos. Minha emoção, mais uma vez se fez presente com grande intensidade, pois, ao “visitar” seu álbum (para quem tem acesso ao Orkut sabe que a página eletrônica conta com dados pessoais do participante e uma delas é o álbum com fotos pessoais), vi ali uma única fotografia – nela, Walmir e eu, no dia de sua formatura.

Não me contive; chorei.

Penso que meu choro mostra que não há neutralidade em uma relação humana: os sujeitos sentem e se afetam, uns aos outros, com os seus sentimentos.

Atualmente, ao revisitar as páginas do orkut de Walmir vejo que seu álbum de fotografias já conta com onze fotos. Emociono-me, mais uma vez, pois a figura mais recente é a de um folder cuja inscrição, logo abaixo de um coração impresso em vermelho, diz: **SOU + EU!**

A nossa foto continua lá, e faço aqui minhas conjecturas – Walmir, de alguma forma, fez ou está fazendo seu processo de desvinculação dessa relação de transferência na qual lhe dei suporte.

SOU + EU significa para mim que ele, muito mais do que dominar a leitura, pode, agora, e cada vez mais, (re)conhecer-se como sujeito aberto a outras relações afetivas, mais condizentes para si e seu grupo de pertença. Não precisa mais amar o simulacro de uma mãe.

E, uma vez mais, posso afirmar que o que alimenta a relação transferencial é o amor – amor à verdade; ao saber da verdade sobre si mesmo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por distração
Eu não queria escrever para nada
Que não fosse a passar num poema
Aquilo que em mim soa (e me faz suar) infinito;
Aquilo que em mim se debate, corrói
E arrebenta.
Eu não queria escrever para nada
Que não fosse a devolver num poema
Aquilo que em mim do outro é,
Me fazendo sê-lo.
Não para que ele se debata, se corroa
e se arrebente.
Mas para que as palavras,
assim como outrora,
infinite-o.

(Eder Pires da Fonseca)

Haverá um caminho? O caminho se faz caminhando, no diálogo entre a Educação, a Filosofia e a Psicanálise, por uma educação ética.

As “verdades” sobre o fracasso escolar foram construídas por um discurso produzido num cruzamento entre a psiquiatria, a psicologia e a pedagogia, e exercem efeitos de poder (e saber) sobre cada um de nós: professores, pais, familiares, profissionais e sobre a própria criança. Nessa teia-tecida, a criança é capturada e falada. O fracasso escolar fala da criança que não consegue aprender, que não tem disciplina, é hiperativa, tem déficit de atenção, etc.

De quem é o fracasso: da criança, do professor, da família, da instituição escolar? Na verdade, até hoje parece normal agrupar alunos considerados mais capazes (uma divisão desejada e buscada pelos cursinhos preparatórios para o vestibular, por exemplo, que fazem dos alunos de sucesso o seu material de propaganda) e os incapazes, para quem o “mesmo” rótulo “salas especiais” significa o fracasso. Será que a proposta de ensino igual para todos responde ao fato de essa divisão ser considerada “natural”? Seja como for, acredito que a possibilidade de uma resposta a esses questionamentos me leva a pensar em nossos modos de rever, e ler, textos clássicos e entender o que se chama “metodologia”, apostando em uma Educação a posteriori, aberta ao acontecimento.

Como afirmou Foucault, não foi sua intenção criar uma teoria, mas, sim, “desenterrar” os discursos (saberes) desqualificados, ocultos e trazer à tona as verdades outras por eles apontadas e “façam disso o que bem quiserem”. Recusou-se, assim, a ser chamado de estruturalista, e quis compreender a filosofia como um modo outro de pensar, para fazer algo outro e chegar a ser outra coisa do que se é, ou do que está posto como verdade única. Desse modo, mostra-nos um poder que se transforma em desejo e saber; um poder que transita através dos corpos, que flui sem referência fixa, numa rede de micro poderes que impregna todos os âmbitos da vida. Sua maior preocupação foi com as questões relativas ao sujeito.

É preciso compreender como essas redes de poder e saber vão sendo construídas, validadas e configuradas como “verdades” pela sociedade de controle e pela escola, como parte dessa maquinaria que as reproduz, de tal modo que o fracasso escolar já começa a aparecer nos primeiros anos de escolarização.

Conhecer os escritos de Foucault sobre a genealogia do poder e a arqueologia do saber apontou-me possibilidades outras de espaços de resistências, de fissuras, de linhas de fuga ao que está posto. Possibilitou-me criar outros modos de pensar e fazer a Educação, transformando(me) a minha prática.

O diálogo entre a Educação, a Filosofia e a Psicanálise torna possível a visibilidade de novos paradigmas sobre o sujeito e outros modos de subjetivação, entre eles, o desejo de saber; desejo esse que, para emergir, lança mão do que Freud pontuou como transferência, ou relação transferencial, que se dá na relação analítica entre o analisando e o psicanalista, mas que, segundo bem demonstrou em seus escritos, não se restringe exclusivamente ao ato analítico e pode ser estendida para todas as relações humanas, como as relações professor/aluno.

Esse desejo opera em mão dupla, ou seja, é preciso que o professor também se posicione, nesse contexto, como sujeito de desejo. Nesse processo de minha formação como professora, pude encontrar caminhos outros, através das teorias psicanalíticas, que me apontaram a possibilidade do sujeito de desejo, sujeito do inconsciente; inconsciente que se estrutura como linguagem

que se manifesta mesmo à revelia de nossa vontade, através dos atos falhos, dos sonhos, dos lapsos, dos chistes, do sintoma.

A psicanálise nos indica, também, que o professor não deve abrir mão de seu saber (Kupfer, 1997), pois é a isso que se aferra o seu desejo; desejo necessário para que o aluno dele (professor) se valha, enganchando nele o seu desejo também. Tal premissa (a de um sujeito de desejo), pouco valorizada e até desconhecida ou desconsiderada pela Educação, leva-nos a uma prática moralista e normalizadora, no sentido de a todos queremos igualar, massificar, normalizar, enquadrar.

A psicanálise, ao contrário da pedagogia, não se elege, nem se delega uma prática educativa, um método ou uma panacéia para as questões do ensinar e aprender. Entretanto, pode ser uma “ferramenta” útil na compreensão do sujeito e de seus modos de subjetivação, além de pôr em ato uma ética, na qual questões como: “Que escola queremos? Que tipo de profissional desejamos ser? Que esperamos de nós mesmos enquanto seres humanos que vivem em sociedade?” (CUZIN, 2006, p. 56), nos provocam e nos levam a refletir.

A escola, uma das possibilidades de laço social, ao se abrir para esses conhecimentos, poderá propor uma Educação ética, que permita a emergência do sujeito de desejo?

Encontrei nos escritos foucaultianos, antes mesmo da psicanálise, razões para acreditar que o discurso sobre o fracasso escolar é uma “invenção”, uma criação de uma sociedade disciplinar que necessita classificar, vigiar, igualar para a tudo controlar. Tal discurso, colocado como verdade, institui-se através das práticas, das redes discursivas, das tramas, dos ditos e dos não-ditos, das relações de poder que se exercem sobre os corpos dos indivíduos (leia-se sujeitos), com suas regras, normas e padrões, e que já estão postas antes mesmo de seu nascimento.

A pergunta que se impõe é: é possível uma Educação baseada na ética, nas singularidades e diferenças? É possível um processo educativo que leve em conta as diferenças, sem tentar apagá-las, nomeá-las, rotulá-las? Uma Educação que possibilite a emergência do sujeito de desejo? Sim, é nisso que aposto, a partir da psicanálise inaugurada por Freud e da (des)construção das

“verdades” instituídas socialmente, apontadas por Foucault; uma Educação a posteriori, um acontecimento.

E se é por amor que a cria humana aprende, então é por amor que escrevo, que busco conhecimentos e saberes que me transformam, que me modificam, que me a(mor)tificam. É por amor, no sentido freudiano, que me movi e me movo em busca de formas outras de fazer (d)a Educação. E nesse caminho, ao me fazer professora, procuro a minha própria verdade.

A verdade, aquela verdade da qual nada queremos/podemos saber... ah... essa o poeta Drummond muito bem já nos disse que está sempre pela metade, assim como a psicanálise, que define o sujeito como dividido e, por isso, desejante, em busca de uma unidade... Nunca encontrada.

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade.
Porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
Carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. Demanda e Desejo na Transferência. In: **Literal** (Revista da Escola de Psicanálise de Campinas). no. 6, 2003, pp. 93-100.

BENTHAM, J. **O panóptico**. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

CAMARGO, A. M. F. de e MARIGUELA, M. (orgs). **Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CAMARGO, A. C. C. S. de. **Educar: uma questão metodológica?** – proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CASTANEDA, C. **A erva do diabo**. Tradução de Luzia Machado Costa. Rio de Janeiro: Record/Nova Era, 2004.

CIFALI, M. e IMBERT, F. **Freud e a Pedagogia**. Tradução de Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1999.

COLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAZZA, S. M. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação da infância e da docência. GALLO, S. e SOUZA, R. M. de (orgs.) **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

CORDIÈ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução de Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORRÊA, R. M. **Dificuldades no Aprender: Um Outro Olhar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

CUZIN, M. I. Infância, Educação e Psicanálise: a (im)possibilidade de diálogo?! **Educação Temática Digital**. Campinas, Vol. 8, n. esp. p. 49-57, dez. 2006.

DIAS, M. de A. M. A criança ética da psicanálise. In: **Trata-se uma criança**: Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

DMS-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em 19 de outubro de 2006.

ERIBON, D. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FISCHER, R. M. B. e VEIGA-NETO, A. Foucault, um diálogo. In: **Educação e Realidade**. Dossiê Michel Foucault. V. 29 n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004.

FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Microfísica do Poder**. Org. e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREUD, S. A Interpretação dos sonhos (I) (1900). Tradução de Walderedo Ismael de Oliveira. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard* Brasileira, v. IV. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

_____. Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana (1901). Tradução de Vera Ribeiro. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard* Brasileira, v. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1987b.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). Tradução de Vera Ribeiro. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard* Brasileira, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006c.

_____. Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910). Tradução de Durval Marcondes. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard* Brasileira, v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. A dinâmica da transferência (1912). Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard* Brasileira, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna

Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard Brasileira*, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades (1918). Tradução de Eudoro Augusto Macieira. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard Brasileira*, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976a

_____. Psicologia de Grupo e análise do eu (1921). Tradução de Eudoro Augusto Macieira. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard Brasileira*, v. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1987a.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1927). Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard Brasileira*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

_____. **O Mal-estar na civilização** (1930). Tradução de Octávio de Aguiar Abreu. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard Brasileira*, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. Análise terminável e interminável (1937). Tradução de Maria Aparecida Moraes Rego. Com. e notas de James Strachey, colab. de Anna Freud. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: Edição *Standard Brasileira*, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALLO, S. e SOUZA, R. M. de (orgs.). **Educação do Preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Alínea, 2004.

GONÇALVES, D. S. **O Panóptico de Jeremy Bentham**: por uma leitura utilitarista. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2003.

GROS, F. (org.) **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

KEHL, M. R. Masculino/Feminino: o olhar da sedução. In: NOVAES, A. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: O mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Inconsciente e escrita: um corpo que cai. In: Nascimento, E. Eliane; Gonzáles, R. (Orgs.). **Questões cruciais para a psicanálise II**. Salvador: EDUFBA, 2007, v. 1, p. 1-10.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Tradução de Betty Milan. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O Seminário, Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Tradução de M. C. Laznik Penot, com a colaboração de Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Joyce, o sintoma (1975)**. Tradução de Miguel Carmona da Mota. Coimbra: Escher, 1986.

LAJONQUIÈRE, L. de. Educação, religião e cientificismo. **Revista Educação especial: Biblioteca do professor (Freud pensa a educação)** São Paulo: Segmento, pp. 16-25, 2007.

_____. A Infância do Desejo, o Desejo de Infância. In: LEITE, N. V. de A. (org.) **Corpolinguagem: a estética do desejo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Itard Victor!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. **A Educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

LARA, N. P. de e LARROSA, J. (orgs.). **Imagens do Outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEME, M. D. F. **Agora, o que eu faço com vocês?**: a constituição recíproca professor e alunos nas relações de ensino. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, 2005.

LOPES, E. M. T. (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MANNONI, M. **A Primeira entrevista em psicanálise**. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

_____. **Um saber que não se sabe**: a experiência analítica. Tradução de Martha Prada e Silva. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MARIGUELA, M. A. Genealogia da ética: o sujeito em questão. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp., pp. 204-226, jun. 2007.

MARIGUELA, M. e SOUZA, R. M. de. Sexualidade e diferenças no cotidiano escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: CAMARGO, A. M. F. de e MARIGUELA, M. (orgs). **Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

MARTINS, M. do C. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, S. e SOUZA R. M. de (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Loyola, 2004.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MISORELLI, M. I. L. Processamento auditivo e aprendizagem. **Livro do 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo. 3 a 6 de julho de 2002.

MONTEIRO, F. P. T. e NASCIMENTO, L. C. R. Para além do princípio da Ortografia: Uma perspectiva psicanalítica sobre as trocas na escrita. **Educação Temática Digital**, Campinas, Vol. 8, n. esp. p. 58-72, dez. 2006.

MOYSÉS, M. A. A. COLLARES, C. A. L. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES** n. 28, Campinas: Papirus, pp. 31-48, 1993.

NASCIMENTO, L. C. R. **Memórias da Infância: ressignificações do fracasso escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2007.

NASIO, J. D. **O prazer de ler Freud**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editores, 1993.

PENA, H. F. **Biografia de Francisca Paula de Jesus “Nhá Chica”**. Baependi-MG: Sul Mineira Parque Gráfico Ltda, 2002.

ROUDINESCO, E. e PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAMPAIO, C. S. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2003.

SKLIAR, C. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, S. e SOUZA R. M. de (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Loyola, 2004.

SOUZA, R. M. Mais ainda sobre a inclusão: Foucault e a psicanálise. ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. **Anais do XXIII Encontro Nacional de Professores do Proepre – Educação e inclusão social**. Campinas: FE/UNICAMP, Art Point, 2006.

SOUZA, R. M. e GALLO, S. Por que matamos o barbeiro: Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**. Vol. 23. N. 79. p. 39-64. Ago. 2002.

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **Educação temática digital**, Campinas, V. 8, n. esp., p.119-139, junho 2007.

_____. Pensar é desejar. **Revista Educação especial: Biblioteca do professor (Freud pensa a Educação)**. São Paulo: Segmento, pp. 36-45, 2007a.