

**ALFABETIZAÇÃO:  
AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES  
SOBRE “PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM”**

*Patrícia Nogueira da Silva (UNICAMP)*  
[psipati@ig.com.br](mailto:psipati@ig.com.br)

**1. Introdução**

**1.1. O processo de alfabetização**

A alfabetização é um período específico do processo de escolarização, constantemente discutido e repensado em função de questões bastante peculiares referentes à aquisição da leitura e da escrita. As dificuldades que podem ser encontradas nesse momento de dupla aquisição acarretam entraves ao aprendizado dos alunos ao longo de seu percurso escolar, ao trabalho de ensino do professor e à atuação de outros profissionais na interface com a Educação.

O processo de alfabetização, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, é definido como “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras” e, de acordo com o Dicionário Aurélio, “ensinar ou aprender a ler e a escrever (com a devida compreensão das palavras e do contexto)”. Inserção da criança na cultura, sistematização das linguagens utilizadas no cotidiano que incluem letras e números, acesso à sociedade letrada, interpretação do que pode ser lido e escrito por todos aqueles que pertencem ao grupo dos alfabetizados: estes parecem ser os principais objetivos de tal processo.

Partindo de uma perspectiva mais complexa, a alfabetização pode ser considerada como a entrada do sujeito na linguagem, sua inserção “na rede simbólica dos discursos sociais” que determinam o “processo de hominização”, sua relação com o conteúdo dos diversos discursos sobre a representação do mundo, sua constituição enquanto sujeito (BORGES, 2006, p. 14).

**1.2. A motivação para a pesquisa**

O ingresso na escola, com a democratização do ensino, trouxe uma expectativa de propiciar a igualdade entre as crianças, uma aspi-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ração de “ensino único” (CORDIÉ, 1996, p. 27), o que indica uma suposição de que as mesmas sejam semelhantes neste momento inicial de escolarização e que atravessem as etapas de desenvolvimento dentro de um mesmo período de tempo.

Sabemos que a curiosidade e o prazer pela descoberta acompanham o ser humano em sua busca pela sobrevivência – física e psíquica – mas a entrada na escola exige da criança uma passagem da aprendizagem pela via do lúdico para outra forma de saber sistematizado de acordo com as regras impostas pelo adulto. “Ora, é frequentemente nesse momento que a mecânica emperra, há uma parada, uma recusa inconsciente de aprender (...)” (CORDIÉ, 1996, p. 25).

Dessa forma, quando nos debruçamos mais atentamente sobre o cotidiano escolar e os frequentes impasses do processo de ensino-aprendizagem, em especial nas classes de alfabetização, em função do que destacamos acima, pensamos na relevância de uma investigação a respeito das representações que os professores-alfabetizadores têm sobre sucesso e fracasso no campo da aprendizagem.

A escolha pelas classes de alfabetização como condições de produção desta pesquisa surgiu a partir de minha experiência passada enquanto professora-alfabetizadora e das dificuldades decorrentes do processo de alfabetização, intensificadas diante da maior obrigatoriedade da aquisição da leitura e da escrita nesta etapa da escolarização. Além disso, o aumento da procura pela clínica de psicanálise por pais – frequentemente, de alunos das classes iniciais – encaminhados pela escola na maior parte dos casos, com o objetivo de diagnosticar e solucionar os supostos “problemas de aprendizagem” reforça o interesse pelo tema e a seleção desse período específico da vida escolar.

Atualmente, podemos observar nas escolas como os saberes, cientificamente legitimados, produzem conceitos que são disseminados nos cursos de graduação e formação continuada de professores. A Psicologia e até algumas noções de Neurologia embasam os discursos sobre os ditos “problemas de aprendizagem” que ganham caráter e denominação médica de distúrbios ou transtornos, quadros clínicos que autorizam, em última instância, o uso de medicação associado ao acompanhamento psicológico.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Na medida em que estes procedimentos se intensificam e se naturalizam no contexto escolar, abre-se espaço para tal pesquisa, visando à discussão sobre a apropriação destes discursos “psi” no campo pedagógico. Partindo das dúvidas dos professores quanto às metodologias supostamente ideais e das expectativas dos pais e das escolas quanto ao êxito no processo de alfabetização, a representação de fracasso parece estar se deslocando do campo do ensino – das “angústias” do professor – para o da aprendizagem, ou, talvez, esse deslocamento venha sendo intensificado, hoje, pelo que se entende como “aluno problema”. Daí o aumento do número de encaminhamentos de alunos aos serviços especializados, numa busca pela inclusão deste aluno no ritmo de estudo da classe e pela possibilidade de aprovação do mesmo.

As inquietações que motivaram esta investigação acadêmica correm em torno das representações dos professores-alfabetizadores sobre os “problemas de aprendizagem”, na tentativa de refletir sobre as marcas que estas representações podem imprimir aos próprios professores e aos alunos das classes de alfabetização. Propõe-se, ainda, a repensar o lugar do aluno “problema” no discurso do professor, o que pode vir a favorecer um deslocamento na condução do processo de aprendizagem.

Esta pesquisa inscreve-se no espaço teórico da Psicanálise e das Teorias do Discurso, considerando que estas poderão contribuir para outro “olhar” sobre a alfabetização. Pretende-se, assim, problematizar a aproximação entre os discursos pedagógico e psicológico no contexto escolar, ordenado segundo regras implícitas de funcionamento que regem as variadas discursividades e os modos de subjetivação envolvidos neste contexto.

Considerando a importância do período de alfabetização para o processo de escolarização e a discussão que pode ser favorecida através de uma investigação acadêmica sobre a repercussão dos “problemas de aprendizagem” na relação professor-aluno, reiteramos a relevância do tema e as possíveis contribuições de tal pesquisa para todos aqueles que participam do cotidiano escolar.

**2. O discurso escolar (sobre) e a constituição da subjetividade**

Como podemos ler em Foucault (1970[2007]), os discursos são práticas organizadoras da realidade, delineados por regras específicas que definem hierarquias e distinções e determinam o que pode ou não ser dito em um determinado contexto histórico-social. Falando das “práticas discursivas escolares”, Sommer (2007, p. 4) destaca a capacidade destas práticas em impor uma determinada ordem ao “espaço e tempo do ensinar e do aprender”.

Ao abordarmos o processo de escolarização, a Psicologia aparece como a ciência que pode enunciar e administrar as subjetividades, contando com seus “saberes legitimados cientificamente que distribuem os indivíduos, uns em relação aos outros” (SATHLER, 2008, p. 23). Parte das ditas ciências humanas, ela classifica as pessoas, define e dita a normalidade e o desvio por meio de suas técnicas de exame, inclusive nas avaliações escolares, atribuindo a cada sujeito o lugar mais acertado dentro daquele contexto.

Esse “saber legitimado” da Psicologia foi introduzido nas escolas por volta da década de 50, contribuindo com a formação dos professores através das “aulas de psicologia do desenvolvimento e da educação” (SATHLER, 2008, p. 8), o que funciona da mesma maneira, ainda, nos cursos de graduação em Pedagogia.

A “crença em uma criança essencializada”, que atravessa as mesmas etapas de desenvolvimento se fundamenta no “campo psi”, nas teorias advindas deste, balizando o discurso e as ações dos professores quando se referem a “esta representação de criança natural, em contínuo (e natural) processo de desenvolvimento” (SOMMER, 2007, p. 62). Os efeitos de verdade de tais discursos “psi” produzem uma postura de obediência dos professores às regras postas “por esta categoria fundante, por esta representação estandarizada de infância, de aluno” (SOMMER, 2007, p. 63).

Pretendemos discutir, aqui, “(...) o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente (...)” (FOUCAULT, 1979 [1982], p. 4). Estas verdades, legitimadas por fazerem parte de um constructo teórico embasado cientificamente, são produzidas pelo

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

momento sócio-histórico e produzem efeitos de poder neste mesmo momento. É o que Foucault chama de regime de verdade:

(...) os tipos de discurso que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (1979[1982], p. 12).

Em outras palavras, Foucault (1970 [2007], p. 44) nos leva a essa articulação saber/poder/regime de verdade quando afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

O lugar ocupado pelos psicólogos, nas escolas, é o de “avaliadores de crianças”, ganhando a responsabilidade – e o poder – de classificá-las e encaminhá-las para “atendimentos especializados”, quando o diagnóstico aponta para um “problema de aprendizagem”. O espaço da clínica passa a ser uma extensão dessa cena acima descrita, na esperança de que esses alunos possam aprender “como os outros”. Essa busca por uma aliança ainda permanece, de que a clínica de psicanálise entre nessa ordem do discurso escolar.

Notamos, então, que a Psicologia se apresenta na escola – e em outras áreas com as quais dialoga – como “disciplina da norma”, definindo e nomeando o sujeito como ajustado ou não a esta norma e, ainda, tentando enquadrá-lo às regras que o “saber psicológico” institui para enunciá-lo como um “sujeito normal” (SATHLER, 2008, p. 22). Esse saber apresenta termos técnicos que foram sendo naturalizados e a colagem de “rótulos” produz marcas que passam a constituir o sujeito.

### ***3. Um (outro) olhar para o sujeito em sua relação com a escrita***

A entrada para o “mundo” da escrita e suas dificuldades singulares tornou-se ponto de grande interesse quando me propus a repensar o processo de alfabetização e as representações dos professores sobre os “problemas de aprendizagem”. Borges (2006), em seu livro *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*, retoma o

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

percurso de Freud (1900[1997]) desde *A interpretação dos sonhos*, texto este em que o psicanalista vienense discute vários conceitos fundamentais da psicanálise que sofrem uma grande transformação – percepção, representação, memória, além do sonho – fazendo emergir outro modelo de aparelho psíquico.

Esse modelo revisto por Freud nos traz uma outra teoria do sujeito: aquele que se enuncia no discurso e é sempre atravessado pelo inconsciente, dividido pela linguagem. Os deslocamentos promovidos pelo psicanalista (FREUD, 1900[1997]) no texto já citado quanto à percepção, representação e memória também alteram a visão sobre a aquisição do conhecimento, em especial, na aquisição da língua escrita, contribuindo para outro “olhar” sobre o processo de alfabetização.

O aparelho psíquico é chamado por Freud (1900) ora de aparelho de linguagem, ora de aparelho de memória. Desvincilando-se da neurologia, mas ainda com um vocabulário médico, a relação psíquico-fisiológica aparece como “concomitante dependente” e não mais como uma relação causal. Conclui que esse ‘aparelho psíquico’ vai sendo construído na relação com outro semelhante, colocando o sujeito no circuito do Outro.

Em relação à memória e à percepção, Freud (1900 [1997]) atribui essas duas funções a sistemas diferentes: enquanto o primeiro (Pré-consciente/Consciente) recebe os estímulos perceptivos, mas não os preserva por não ter memória, o segundo (Inconsciente) transforma as excitações momentâneas em traços permanentes, lembranças gravadas em nossa psique, que produzem efeitos sobre o sujeito enquanto estão em estado inconsciente.

Na *Carta 52* da correspondência a Fliess, datada de dezembro de 1896, Freud já apresentava o aparelho psíquico como um aparelho de memória complexo em que ocorrem constantes e sucessivas reinscrições das inscrições. Ele escreve: “(...) o material presente sob a forma de traços mnêmicos fica sujeito, de tempos em tempos, a um *rearranjo*, de acordo com as novas circunstâncias – a uma *retranscrição*” (1896[1986], p. 208). Neste texto já anunciava sua nova constatação a respeito do fato de a memória não se fazer presente de uma só vez e ser registrada de várias formas, e de estes primeiros registros serem inacessíveis à consciência.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

A memória aparece não mais como um “processo mecânico pontual”, nem como “reprodução idêntica de um traço imutável”, mas como um “processo dinâmico” que não dá acesso direto à experiência/consciência (MORAES, 2005, p. 4). Este conceito afasta-se, essencialmente, da memória psicológica como uma das funções que compõem o psiquismo. Podemos entender, em Borges (2006, p. 109), que “a memória freudiana é fundadora, é o próprio psiquismo”.

Em outro de seus escritos, *Projeto para uma psicologia* (1895[1997]), Freud já evocava a definição de aparelho psíquico como ‘aparelho de memória’, cujos processos são denominados “inscrição psíquica” ou “traço mnênico”, entendidos como uma marca, como intensidade dos efeitos de uma impressão inconsciente. O processo de apreensão psíquica implica em percepção e consciência, mas aquilo que foi percebido tem que ser “esquecido”, antes mesmo de chegar à consciência (MORAES, 2005, p. 4). Observamos, aqui, a origem do conceito de recalque, ainda que sob o nome de “esquecimento”.

Podemos entender, a partir daí, que os processos de pensamento mais complexos podem acontecer sem excitar a consciência do sujeito. O tema é discutido por Pommier (1992, *apud* MORAES, 2005) que aponta para a constatação de que o sujeito percebe/pensa partindo do referencial de seu inconsciente. O inconsciente, em Freud (1900[1997]), é a realidade psíquica, tão incognoscível quanto a realidade do mundo externo. Sendo assim, não é possível situá-lo em um lugar específico, mas sabemos que se refere a uma “reserva de saber subjetivo”, que emerge no sujeito através de “formações inconscientes” (MORAES, 2005).

Freud acredita que algo inscrito na memória/psiquismo deve apagar-se da percepção para que novas informações possam ser absorvidas e estabelecer relações com o arsenal de representações do sujeito. Entendemos, então, que se a memória é o próprio psiquismo, ela não é capaz de uma recuperação imediata de seus registros. A percepção permite à criança captar as estimulações externas, mas é em forma de traços que estas são registradas pela memória e rearranjadas em função das representações desta criança, processo que se dá de forma inconsciente.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Com a psicanálise, representação deixa de ser uma entidade psicológica e passa a ser significativa, entidade lógica. Vem a ser “(...) aquilo que, do objeto, vem inscrever-se nos “sistemas mnésicos”” (LAPLANCHE, 1992, p. 449), quebrando a dicotomia sujeito/objeto, interioridade/exterioridade e remetendo a processos que estão sob o registro do inconsciente. Laplanche aproxima a definição freudiana de representação da noção linguística de significativa. “A representação para Freud é linguagem, supõe relação com o outro na e pela linguagem” (BORGES, 2006, p. 108).

A representação é condição do ser falante (MILNER, 1983, *apud* BORGES, 2006, p. 97): o acesso à escrita implica representação, que a criança “transite” pelas representações do Outro sobre a língua escrita em que está inserida. É no inconsciente que as representações se inscrevem como “feixe de traços” que ficam gravados e é na relação com o discurso do Outro que se abrem novas possibilidades e combinações. Dessa forma, o processo de aquisição da escrita é norteado pelas possibilidades da criança em “se identificar nas posições abertas pelos discursos do outro” (LEMONS, 1994, *apud* BORGES, 2006, p. 140).

Fundamentada nessa ideia, Borges aproveita a analogia feita por Lemos (1988 *apud* BORGES, 2006, p. 151) entre a aquisição da linguagem oral e a noção de “especularidade”, transportando-a para a construção da autoimagem da criança e a constituição de sua escrita. Destaca que, nos dois tipos de aquisição, o Outro é determinante, já que:

(...) as características estruturais da primeira imagem que a criança tem de si, assim como as de suas primeiras escritas, não são puro reflexo de uma imagem que o Outro lhe oferece, mas não podem se constituir com independência do “espelho”, ou seja, da imagem, da ordenação exigida pelo discurso de quem já está no circuito do “simbólico” (BORGES, 2006, p. 151).

É na presença de outro, ao qual endereçamos nossa fala, que há a suspensão do recalque. É diante de uma imagem semelhante à minha, ao lhe dirigir a palavra que “(...) [me] encontro melhor do que em um espelho: seu olhar me devolve meu pensamento. Seu corpo, que percebo no exterior, é a primeira letra de meu alfabeto, extrai minhas ideias melhor que um saca-rolhas” (POMMIER, 1992, *apud* MORAES, 2005, p. 5).



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Se a criança pode se ouvir no discurso da mãe, quando falamos da aquisição de escrita, podemos pensar que “a criança lê/interpreta sua escrita no texto/discurso do Outro” (BORGES, 2006, p. 200). Acrescentamos, neste ponto, que o “motor” que aciona o processo de educação é o amor, a demanda de amor que a criança endereça aos seus pais e professores e, sendo assim, não podemos pensar no processo educativo como sendo uma “questão de teoria”, pois essa noção se fundamenta na “(...) ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança” e “(...) o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o inconsciente (...)” (MILLOT, 1987[2001], p. 149-150) do professor e do aluno.

Enquanto sujeitos, constituídos na e pela linguagem, somos todos falhos, faltosos e é exatamente o que me falta que me impulsiona em direção ao desejo. “O professor não é alguém que “sabe” e comunica esse saber, ou mesmo, “facilita” o acesso a esse saber a quem não sabe. O Outro – o professor, os colegas, os textos – como supostos saberes, são lugares de interpretação (...)” (BORGES, 2006, p. 165), lugares ocupados por cada aluno e por cada professor. Aprender passa a ser interpretar, produzir sentidos, recriar textos – escritos ou não, processo guiado pela demanda de saber, pelo desejo instigado na medida em que o professor ocupa esse lugar de “suposto saber” para seu aluno. Esse é, para a psicanálise, grosso modo, o lugar daquele que tem um saber que vem tamponar a falta, lugar ilusório já que essa falta é constituinte no sujeito e faz irromper o desejo.

As crianças não esperam a autorização dos adultos para dar início à leitura que fazem do mundo (MELO, 2002, p. 28), esse é um processo sempre movido pelo desejo. Vem daí sua singularidade: o fato de que se dá na relação com o Outro, enquanto sujeito do inconsciente, sujeito este que demanda por uma referência com a qual possa se identificar e para a qual possa endereçar esse seu desejo de saber.

### ***4. Com a palavra, os professores...***

Tentando acessar o que está no imaginário do professor quanto à definição do processo de alfabetização e às representações sobre o “aluno problema” e o que contribui para o fracasso escolar, cole-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04***

tamos algumas respostas a partir das seguintes questões: (1) Fale a respeito do processo de alfabetização; (2) O que você pensa sobre os “problemas de aprendizagem”?

O *corpus* desta pesquisa foi composto de recortes selecionados entre as respostas às duas questões citadas acima e das entrevistas gravadas, com alguns dos professores, retomando os temas já abordados. Em seguida, efetuamos a análise da materialidade linguística a partir das condições de produção (CORACINI, 1991, p. 337), fundamentados na Análise de Discurso: uma problematização teórica e analítica dos registros, tendo em vista um gesto de interpretação, “(...) um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ORLANDI, 2001, p. 67).

Esta análise da materialidade linguística das respostas e relatos destes profissionais da Educação pode nos apontar discursos (outros) que norteiam a prática pedagógica em nossos dias, os regimes de verdade – conceito já visto no item 2 deste trabalho em que abordamos a perspectiva foucaultiana – que são propagados no contexto escolar. Este interdiscurso atravessa a atuação destes professores e a construção de suas representações de aluno e de professor, produzindo implicações sobre o processo ensino-aprendizagem.

Os recortes das respostas dos professores serão nossos guias na tentativa de problematizar sua relação com seus alunos, os discursos que a permeiam e as inscrições resultantes desta na constituição da subjetividade. Trazemos, aqui, alguns desses recortes para pensarmos sobre o tema proposto por essa pesquisa, ainda em andamento. No recorte 1, a resposta da professora (P1) à questão que abordava os chamados “problemas de aprendizagem” nos convoca a pensar sobre o papel das metodologias, tidas como facilitadoras – ou não – do processo de aprendizagem:

### **4.1. Recorte 1**

**P1:** Hoje em dia acredito que nós, “escola-professores-pais” estamos acelerando muito a entrada, ou seja, o início das crianças nesse processo de alfabetização. Existem crianças que ainda não estão “prontas” para este processo ou “pularam” etapas muito importantes que dão suporte para o amadurecimento que é tão necessário para a entrada nesse processo.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

A professora se apropria das noções piagetianas de desenvolvimento em que são definidos os estágios e as atividades adequadas a serem oferecidas a cada um deles, durante o processo de aprendizagem quando escreve sobre “pular etapas importantes” e, por isso “não estão prontas, maduras”. Mesmo fazendo uso de modalizadores – *ainda e tão* – para amenizar o impacto de sua opinião, emerge o sentido de uma “prontidão” para determinadas aprendizagens, provavelmente, resquício de uma alfabetização tradicional da qual foi aluna e que deixou marcas em seu corpo.

A escolha pela 3ª pessoa traz uma neutralidade ao dizer da professora, típico do discurso científico que se define como imparcial.

Ainda podemos apontar para a expressão *Hoje em dia* que sugere uma oposição entre passado e presente, trazendo o discurso do saudosismo em que o passado é melhor do que os tempos atuais. Estes sentidos ficam mais evidentes no próximo recorte, em continuação à resposta iniciada no trecho acima, em que o advérbio de tempo *hoje* se repete.

### **4.2. Recorte 2**

**P1:** Outro fator que acredito é de que muitas crianças não se adequam nesse tipo de trabalho (construtivismo) e que precisam de uma atenção mais especializada e individualizada; realizando atividades que hoje muitas vezes deixamos de lado como, por exemplo, exercícios motores, de discriminação visual, auditiva, agrupamentos, seqüências, exercícios de grafismo e pré-escrita entre outros.

Novamente, as noções próprias ao ensino chamado tradicional aparecem em forma de atividades a serem propostas àqueles que *não se adequam nesse tipo de trabalho (construtivismo)*; resta saber para quem é tão difícil se adequar a esta metodologia: para o aluno ou para o professor. Não pretendemos discutir metodologias, mas trazer à baila outro olhar para as diferenças, para a singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem. Notamos, ainda, que esta maneira de entender o processo ensino-aprendizagem aponta para o aluno como o “portador do problema”, o “dono da dificuldade em aprender”, cabendo ao professor, tão somente, fazer uso de “técnicas” adequadas para tentar colaborar com o desenvolvimento de tal aluno.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

Percebemos, porém, que, para esta professora, por exemplo, a metodologia aparece como uma “solução” para atender aos desafios da sala de aula; mesmo modalizando – *acredito, precisam, muitas vezes* – traz, em seu dizer, um apelo pela escolha da melhor metodologia para a busca do êxito profissional. Sabemos, contudo, que cada metodologia que “aparece” tem o objetivo de contrariar as já existentes, mas trazem em si traços das anteriores, adequados ao momento sócio-histórico, já que a originalidade, na perspectiva discursiva, não passa de uma ilusão (FOUCAULT, 1970[2007]; CORACINI, 2003; MASCIA, 2003).

Outra resposta à mesma questão, de outra professora (P2) nos mostra a incidência das leis educacionais no cotidiano escolar, na atuação de cada educador:

### **4.3. Recorte 3**

**P2:** Deixando de lado os distúrbios que interferem na aprendizagem, a meu ver, algumas crianças não aprendem porque as atividades desenvolvidas não têm significação para ela. Neste sentido temos alguns aspectos a observar, [entre eles]: a escola que, pressionada a apresentar resultados para os pais e órgãos superiores, desenvolve atividades de cópia, memorização e repetição desde a Educação Infantil. Atividades que muitas vezes geram vícios como, por exemplo, para resolver um problema de matemática perguntar qual é a conta que deve fazer, saber cantar o alfabeto, mas não reconhecer a escrita das letras, entre outros.

Novamente, ao trazer sua opinião, a professora aponta para a coletividade – *a escola* – como sendo a responsável pelos impedimentos à aprendizagem. O uso do substantivo, que remete à instituição propriamente dita, faz com que cada professor esteja dentro e fora da situação de decisão sobre a metodologia a ser adotada. Além disso, podemos inferir que a mesma se refere apenas indiretamente ao seu próprio trabalho, já que passa da 1ª à 3ª pessoa durante seu dizer.

Na relação entre professores, pais e órgãos públicos que fiscalizam o trabalho educacional, o excerto traz uma divisão de responsabilidades nos resultados do processo de alfabetização, em que há

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

“pressão” para o sucesso escolar, independente dos meios utilizados, ainda que *as atividades desenvolvidas não* [tenham] *significação* para as crianças. Mais uma vez, conceitos do ensino tradicional – “atividades de cópia, memorização e repetição” – numa oscilação entre o passado e o presente, porém atribuindo uma crítica à utilização dos mesmos, já que *geram vícios* nos alunos: a realização mecânica das atividades. Mesmo assim, o professor se vê obrigado a usar de uma metodologia tradicional na tentativa desesperada de alfabetizar sua classe, para a satisfação dos pais e dos órgãos responsáveis pela Educação.

O recorte remete, também, ao modelo hierárquico da escola: o professor que tem que acatar as orientações “legais” de quem “pensa sobre a educação” e os alunos, por sua vez, submetidos ao professor, ao que ele oferece como atividade, à metodologia escolhida por ele, à sua avaliação.

Esta mesma professora, na entrevista gravada após a resposta às questões, fala mais sobre *os distúrbios que interferem na aprendizagem* que encontra em suas turmas e como costuma proceder, como podemos ver no próximo recorte (4).

### **4.4. Recorte 4**

**P2:** Então dificuldade/ quando a dificuldade é mais gritante/ quando o aluno “destoa” muito do grupo/ né/ porque aí já não é uma questão de hipótese/ porque falando da alfabetização/ não é falando da hipótese diferenciada é quando o aluno “destoa”// uma criança que “destoa” de todo o grupo/ então a gente faz o que? faz um/ encaminhamento// eu estou dizendo assim, estou nomeando como// uma hiperatividade, por aí, ou as outras “dis” que a gente tem, né.

Como o tema é delicado, já que estamos abordando os “entrevés” no processo educacional, a professora também é delicada em sua fala, repetindo e modalizando expressões que comparam esses alunos com dificuldades com os demais, com *todo o grupo*. Mostra-se cuidadosa quando escolhe expressões como *mais gritante*, “*destoa*” *muito do grupo*, “*destoa*” *de todo o grupo*, justificando-se através dos advérbios de intensidade – *mais, muito e todo* – para explicar quando ocorre a necessidade de encaminhamento a um outro profis-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

sional: médico, psicólogo, fonoaudiólogo. Ao encadear o pensamento de maneira a fazer um preâmbulo, prepara o terreno para o que vai dizer em seguida: não está se referindo às diferenças de hipóteses de escrita sugeridas pelo construtivismo no processo de alfabetização, essas diferenças são compreensíveis; mas fala sobre *a hiperatividade e as outras “dis”*. Podemos pensar, assim, que a professora atribui um diagnóstico, nomeia a diferença que essas crianças apresentam com relação aos colegas de classe, e nomear é dar existência a algo, dar-lhe um rótulo.

Mais adiante, em outro trecho da entrevista, nomeou estas “dis” como dislexia, disortografia, dislalia, entre outras – parecendo se referir aos ditos “problemas de aprendizagem” que, por distanciam o aluno dos outros de sua classe em relação ao seu aproveitamento, sugerem encaminhamento para atendimento especializado. Quando fala das *outras “dis” que a gente tem*, a indeterminação e generalização do substantivo *gente* (a quem, propriamente, se refere?) parece se referir à sobreposição dos discursos da Pedagogia e da Psicologia.

Acrescenta, em continuidade ao tema, a contribuição da implantação da chamada “progressão continuada” para o aumento da preocupação dos professores em encaminhar os alunos a algum tipo de trabalho especializado.

### **4.5. Recorte 5**

**P2:** Então/ com esta questão da progressão continuada dentro da escola pública /né/ aí que o profissional/ se atentou mais pra olhar melhor esse aluno e poder procurar um encaminhamento, pra ajudar esse aluno// por quê// porque aí ele não pode mais tirar o aluno igual ele fazia anteriormente// É como se antes assim, antes podia repetir então tudo bem/ né/ repetiu/ né/ e vai repetindo/ Hoje o aluno não repete então o que o professor faz/ vai encaminhando, vai encaminhando...

A professora começa falando de uma “maior atenção” do professor em relação aos “problemas de aprendizagem” dos alunos, para *poder ajudá-los*, mas deixa escapar que essa mudança de comportamento do professor se deve ao fato de ele não poder “mais tirar o a-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

luno igual ele fazia anteriormente” – antes da progressão continuada quando a reprovação era possível e ficava a critério do professor da turma. Volta, em seu dizer, o passado em oposição ao presente – *anteriormente, hoje*.

Sem defender ou criticar este regime que desaprova a repetência, a professora utiliza o discurso na 3ª pessoa, tornando-o impessoal, distante da prática dele, mas cabível na atuação de outros colegas a quem nomeia como *ele*. Com este mesmo recurso da 3ª pessoa, ela pode se desresponsabilizar: é o professor – *ele* – outro professor quem faz uso desta prática.

Relendo este recorte, problematizando o discurso desta professora, é possível levar em conta que o encaminhamento do aluno que precisa de “ajuda” especializada pode aliviar o “peso” atribuído ao professor quando um aluno seu não tem êxito? As marcas do não pertencimento à classe que podem ser impressas no aluno, modificando a representação que ele tem de si mesmo, são consideradas no momento do encaminhamento? A nomeação “problemas de aprendizagem” tende a aparecer na materialidade linguística parafraseada num deslizamento metonímico, amenizada pelas expressões: *crianças que ainda não estão “prontas”, crianças [que] não se adequam, [o aluno que] “destoa” muito do grupo*. Essa expressão é interdita entre os professores? E a Psicologia, contribui para a utilização de uma terminologia técnica no âmbito pedagógico? Quem dará voz à singularidade do aluno? São muitas as questões que vêm nortear esta pesquisa.

### ***5. Os “problemas de aprendizagem” e a sua inscrição no sujeito***

Podemos pensar na aquisição da escrita como processo de subjetivação, em que a materialidade do mesmo se constrói no jogo de relações da criança com a linguagem (BURGARELLI, 2003, p. 144-145) e considerar as transformações inconscientes nestas relações como a marca do diferencial na concepção de sujeito da Psicanálise em relação às ideias defendidas pela Psicopedagogia e Psicolinguística, que consideram o sujeito uno e cognoscente. Vista pela Psicanálise, a escrita refere-se à linguagem, o que inclui as formações do inconsciente, a realidade psíquica na qual somos sujeitos.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Em diversas situações, no atual cotidiano escolar, “(...) aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou ideias) principais do texto ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor” (CORACINI, 2002, p. 19). Porém, a autora defende outra abordagem – fundamentada na Psicanálise e nas Teorias do Discurso – em que o aprender é visto de forma diferente, em que o aluno é considerado como “(...) participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (CORACINI, 2002, p. 17-18). Considerando esta abordagem podemos fazer uma revisão do processo de alfabetização, em que o professor “(...) desconfie do que desponta como diferente, se interrogue diante do diferente” (Ghiraldello, 2005, p. 216), levando em conta a subjetividade e a singularidade de seu aluno diante do processo de aquisição da leitura e da escrita.

No momento da alfabetização, podemos pensar nos “problemas de aprendizagem”, definidos e caracterizados pelo discurso “psi”, como sendo uma dificuldade que o aluno apresenta para entrar na ordem do discurso imposta pela escola, para “acompanhar” sua turma, o que aponta para a expectativa de ritmos e vivências anteriores bem homogêneas em uma sala de aula. Afinal, estamos falando de uma instituição em que é sempre importante “acompanhar” o programa que dita a ordem e o tempo do que deve ser aprendido, e a classe em que está matriculado, na tentativa de não destoar do grupo (CORDIÉ, 1996, p. 11).

O prazer e a curiosidade em aprender estão presentes na vida da criança desde muito cedo, como já dissemos, a começar pela exploração de seu próprio corpo e da relação com o Outro. Este processo de aprendizagem começa através dos jogos e brincadeiras e, ao entrar para a escola, é preciso passar por outra maneira de aprender, mudança que, muitas vezes, gera impasses diante do desconhecido para a criança. O desejo de saber, associado por Freud à pulsão epistemofílica, é inibido e a criança não promove investimentos cognitivos: essa pulsão de saber fica interdita e o desejo é abandonado; a criança “(...) despende toda sua energia para *nada* saber” (CORDIÉ, 1996, p. 26).



## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Estamos associando a terminologia “problemas de aprendizagem” a essa definição de inibição intelectual trazida pela psicanálise, descartando as dificuldades de ordem sensorial, lesional ou genética. Apostamos, nesta pesquisa, de acordo com nossos pressupostos teóricos já discutidos, na hipótese de que este rótulo “problemas de aprendizagem”, fruto de uma costura do discurso pedagógico ao psicológico, é colado naquele aluno que se diferencia dos demais, desconsiderando as subjetividades, as singularidades que povoam uma sala de aula.

Dentro de uma perspectiva psicanalítica e das teorias do discurso, faz-se necessário escapar das amarras das metodologias e das técnicas – tão valorizadas nos tempos da globalização, mesmo no campo educacional – para, então, considerar como na aprendizagem de uma língua falada/escrita pode-se “(...) penetrar em discursividades e deixar-se penetrar por elas, constituir-se do, pelo e no outro (...) E dessa experiência “nasce” o sujeito, em constante movimento, em constante mutação...” (CORACINI, 2007, p. 146). Pensamos que não há metodologia que dê conta do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Além disso, é preciso considerar a constituição conflituosa do sujeito que demanda por um referencial com o qual possa se identificar e para o qual possa endereçar seu desejo de saber.

Parafraseando Ghiraldelo (2005, p. 216), este artigo não tem como intenção (até porque não haveria possibilidade de) colocar o professor na posição de analista diante de sua classe; sua função e formação não permitem que assuma esse lugar e a sala de aula não é um espaço com fins terapêuticos. Mas assim como o analista, o professor pode estar no lugar de “sujeito suposto saber”, como já afirmamos em outro momento, daquele que suscita (sem perceber como, pois não há controle desse processo) o desejo pelo saber, o amor pelo saber, daquele que toca a subjetividade de seu aluno, constituindo e sendo constituído por ele.

Este “olhar” para o desenrolar do processo de alfabetização é apenas uma leitura possível, pautada no que a psicanálise e as teorias do discurso falam sobre a subjetividade. A leitura, nas palavras de Derrida (1972[1997], p. 7), é o acrescentar de alguns novos fios a este texto (que passa a ser outro, produção de outra escritura): “A acrescentar não é aqui senão dar a ler”. Com a analogia de texto e tessitu-

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

ra, tecido que se refaz após cada “rastros cortante” de cada leitura realizada, toca no “gesto desdobrado” de ler e escrever, na afirmativa de que “a leitura é a escritura”.

Sendo assim, cada leitura é uma interpretação que rasga o “tecido” do texto e produz outra sutura; é um corte que gera cicatrizes, deixando marcas no corpo – no nosso e no do texto – possibilitando (re)leituras. Fica, então, o desejo de que nos textos – escritos ou não – “(...) puxaremos outros fios, e de novo os mesmos, para ver aí urdirem-se ou desatarem-se novos desenhos” (DERRIDA, 1972[1997], p. 29).

Se este trabalho puder ser ponte para outros, puder produzir algum deslocamento, o que saberemos no “só depois”, segundo Freud (1900[1997]), seu propósito terá sido alcançado.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Sônia. *O quebra-cabeça: A alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: UCG, 2006.

BURGARELLI, Cristóvão. Sujeito e escrita. In: LEITE, Nina (Org.). *Corpolinguagem: Gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 141-173.

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *A celebração do outro: Arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, 247 p.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: Em busca de uma metodologia. *DELTA*, v.7, n. 1. São Paulo: PUC-SP, 1991, p. 333-355.

\_\_\_\_\_. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 251-268.

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

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 3. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1997, 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Carta 52: Periodicidade e Auto-Análise. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986, p. 208-215.
- GHIRALDELO, Claudete. Leitura, subjetividade e singularidade. In: LIMA, Regina Célia (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 203-216.
- LACAN, Jacques. A ciência e a verdade. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998, p. 869-892.
- MASCIA, Márcia. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 211-222.
- MELO, Rosane. A que se destina a escrita? *Marraio*, n. 3. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002, p. 25-35.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- MORAES, Maria Rita Salzano. *Apostilado UNICAMP*. Campinas, 2005.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- SATHLER, Conrado Neves. *Psicologia e escrita disciplinar: Laudos como estratégia de controle das populações*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008, 230 p.
- SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 57-67, Rio de Janeiro, 2007.