

EDILENE SANTOS SOUZA

**ESCRITA E SUCESSO ESCOLAR
UM DIÁLOGO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

**São Paulo
2010**

EDILENE SANTOS SOUZA

**ESCRITA E SUCESSO ESCOLAR
UM DIÁLOGO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Rosa Riolfi

**São Paulo
2010**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046 Souza, Edilene Santos

S729e Escrita e sucesso escolar: um diálogo entre psicanálise e educação / Edilene Santos Souza; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo: s.n., 2010.

125 p. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escrita - Aquisição 2. Psicanálise - Educação 3. Sucesso escolar 4. Ensino e aprendizagem 5. Fracasso escolar I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

**ESCRITA E SUCESSO ESCOLAR
UM DIÁLOGO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

EDILENE SANTOS SOUZA

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi (orientadora)

Prof. Dr. Daniel Revah

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Dissertação defendida e aprovada em ___/___/2010

À minha mãe, meu soneto de amor

Agradecimentos

A Claudia Rosa Riolfi, por sua competência inominável.

A turma de PIC da EMEF Duque de Caxias, por resgatar a criança que sou.

A professora Maria Ivani, que acreditou que um “milagre” era possível.

A Direção e Coordenação da EMEF Duque de Caxias em 2007, por acreditar na importância desta pesquisa.

A Laíde da Costa Sales, por apostar no meu desejo de aprender.

A Alberto Guerreiro, por duas palavras: Levanta-te e anda!

A Sandra Assali, por me ensinar a fazer arte.

A Gutemberg Alexandrino, por me fazer não sentir medo das palavras.

A Francis de Paula, por seu amor de irmã.

A Louise Ferreira, minha tranquilidã em forma de mulher.

A Mariana Ribeiro, minha fiel escudeira.

A Renan Quinalha, por me dar o direito à sua amizade.

A Rosinaldo Leão, verso-metáfora do livro que sou.

E a todos os que direta ou indiretamente colaboraram com a realização deste trabalho.

(...) forço meu corpo em sacrifício, aposso-me dos meus sentidos todos, estilhaço os vidros e perco todas as chaves mas os recupero, um a um todos os meus sentidos me tornam e me possuem, cheiro fresco de sangue – porque nada é passível, nada é retomado e nenhum mergulho é possível sem sangrar.

Maria Lúcia Medeiros

SUMÁRIO

Resumo.....	7
Abstract.....	8
Introdução.....	9
CAPÍTULO 1 – Projeto Intensivo no Ciclo I: a inclusão dos "fracassados".....	14
1.1. Outra história: meu encontro com o PIC	19
1.1.1. A escola e seu entorno.....	21
1.1.2. Os alunos.....	23
1.1.3. A professora do PIC.....	26
1.1.4. A pesquisa.....	28
CAPÍTULO 2 – Jackson e a escrita: a angústia da folha em branco.....	33
2.1. A história da escrita: entre o universal e o particular.....	34
2.1.1. A história da escrita na humanidade.....	35
2.1.2. A reconstrução da história da escrita na humanidade em cada criança.....	38
2.1.3. As dificuldades na aquisição da escrita.....	39
2.2. A escrita e seu deciframento.....	42
2.3. A escrita no PIC: uma análise do material didático.....	49
2.4. Jackson e angústia da folha em branco.....	57
CAPÍTULO 3 – Uma tentativa de superar o fracasso: vicissitudes de uma pesquisa.....	62

3.1. O fracasso escolar como objeto de estudo.....	63
3.1.1. As possíveis causas de um fracasso escolar.....	67
3.2. A pesquisa-ação no PIC: o desejo de aprender.....	72
3.2.1. A formação pela ação.....	73
3.2.2. O projeto de intervenção: Brincando com as Palavras.....	75
3.2.3. Brincando com as Palavras: o baú de idéias.....	80
CAPÍTULO 4 - Jackson e o sucesso escolar: efeitos de simbolização do ato educativo.....	83
4.1. A escrita e o sucesso escolar: para além da condição de vítima.....	85
4.1.1. O desempenho da turma de PIC.....	91
4.2. O professor e a função do pai: metáforas de um ato educativo.....	95
4.2.1. João e a função do pai encarnado.....	96
4.2.2. O “complexo da castração” para Freud.....	98
4.2.3. A metáfora paterna em Lacan.....	100
4.3. A dimensão simbólica na educação.....	104
4.4. O encontro de Jackson com “um pai”.....	110
4.4.1. Jackson e a impossibilidade do dizer.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

Resumo

O presente trabalho, inscrito na interseção entre a psicanálise e a educação, investiga aspectos relacionados ao sucesso escolar na aquisição da escrita ocorrido num contexto em que, na visão da comunidade escolar, tudo apontava para o fracasso. Relata como uma trajetória de fracasso pôde ser superada por meio de uma experiência pedagógica significativa para o aluno. Parte dela ocorreu no contexto de uma pesquisa-ação: o Brincando com Palavras, conjunto de atividades proposto pela pesquisadora na tentativa de colaborar com a reversão do quadro de fracasso. Usa como metodologia o estudo de caso, tomando como objeto de análise o percurso do aluno Jackson, o único dos aprovados em uma sala de aceleração na qual vinte e dois alunos que concluíram o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, ou fazendo-o de forma precária foram matriculados. No final do ano, contrariando todas as expectativas negativas que havia em torno de sua vida escolar e de sua condição sociocultural, Jackson conseguiu obter sucesso na escola. A dissertação tem por principal objetivo construir uma hipótese explicativa para compreender as causas que levaram Jackson a realizar um trajeto diferenciado em direção à aquisição da escrita. A partir do conceito de metáfora paterna em Lacan, afastamo-nos de uma concepção de aquisição da escrita como uma técnica a ser repassada em contexto escolar. Caminhamos em favor de uma perspectiva segundo a qual o fracasso escolar surge, para o aluno, como consequência da não relação que é estabelecida entre o sujeito e o saber. Concluiu-se que, quando atos educativos vivenciados entre professor e aluno produzem efeitos simbólicos, a transformação de um histórico de fracasso em uma história de sucesso escolar torna-se possível.

Palavras-chave: escrita, sucesso escolar, ensino-aprendizagem, psicanálise e educação.

Abstract

The present work, inscribed at the intersection between psychoanalysis and education investigates aspects related to school success in the acquisition of writing in a context where, in the school community's vision, everything pointed towards failure. The study shows how failure can be overcome by an educational experience that is meaningful for the student. Part of the study was carried out as a research-action project: *Playing with Words*; a group of activities proposed by the researcher in an attempt to revert a situation of failure. The methodology used is that of a case study where the object of analysis is the trajectory of the student Jackson, the only student to graduate from an acceleration class catering to twenty-two students who had completed the first cycle of the Brazilian fundamental level without being able to read or write or only able to do so precariously. At the end of the year despite all the negative expectations associated with his school life and socio-cultural context, Jackson managed to obtain school success. The main aim of the dissertation is to construct a hypothesis to explain and understand the causes that enabled Jackson to make his specific way towards the acquisition of writing. Taking Lacan's concept of the paternal metaphor as a starting point, the study distances itself from the idea that writing is a technique to be transmitted in a school context. The study tends to favour a different perspective where, for the student, school failure arises as a consequence of the non-relationship established between the subject and knowledge. The conclusion reached is that when educative acts, experienced together by the teacher and student, produce symbolic effects then it is possible to transform school failure into school success.

Key words: writing, school success, teaching learning, psychoanalysis and education.

Introdução

Nossa pesquisa consiste em um estudo de caso no qual investigamos uma história que poderia ter se configurado como um fracasso anunciado, mas teve um final diferente do previsto: a de Jackson, menino que, durante o ano letivo de 2007, fazia parte do *Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)*.

O projeto trata-se de uma sala de aceleração que tem como público-alvo alunos que apresentam, ao longo da escolaridade, dificuldades em acompanhar o restante do grupo-classe no que diz respeito principalmente à leitura e à escrita, ou seja, são alunos que "*não adquiriram o domínio da escrita ou têm poucas condições de fazer uso deste conhecimento de forma autônoma*" (DOM, 2005, p. 20), apresentando, assim, distorção idade-série de um ou mais anos, dependendo do número de retenções que tiveram até a implementação do projeto.

A pesquisa foi efetuada no âmbito de uma escola municipal situada em um bairro do centro velho de São Paulo, área bastante degradada e conhecida popularmente como Baixada do Glicério. É basicamente habitada por famílias de imigrantes, nordestinos principalmente, que moram em cortiços ou em prédios invadidos por "Sem Tetos", denominados de "favelas verticais", e por moradores de rua que moram em albergues.

A quarta série PIC da EMEF Duque de Caxias era composta por vinte e dois alunos. Desses, alguns nunca compareceram e outros faltavam constantemente, formando assim uma turma que, na prática, funcionava com doze, ou, no máximo, quinze alunos. Esse grupo reduziu-se para oito ao final do ano.

Desse total, foram aprovados apenas quatro, sendo que dois já eram alfabetizados, mas haviam sido retidos *por apresentarem dificuldades devido à indisciplina e/ou às faltas frequentes*, de acordo com a fala da coordenadora pedagógica; um havia sido transferido no segundo semestre para a escola e já estava alfabetizado; e o quarto aluno foi promovido, pois aprendeu a ler, mas ainda apresentava muitas dificuldades, principalmente, na escrita.

Por ter aprendido a ler durante o ano letivo, Jackson foi um dos aprovados na turma de PIC. E, se partirmos do fato de que os outros três aprovados já estavam alfabetizados antes de ingressarem no PIC, ele foi o único que realmente se alfabetizou

naquela turma. Esse fato é relevante para essa pesquisa na medida em que nos coloca uma questão pontual: por que Jackson não fracassou?

Se analisarmos a questão pelo viés do determinismo social, Jackson, como seus próprios colegas de classe afirmavam, era de todos o que jamais aprenderia a ler e a escrever, pois era morador de um abrigo e não tinha pai nem mãe. A condição de vida do aluno bem como a falta de uma estrutura familiar, sem dúvida, eram relevantes para sua vida escolar, mas, ao final, não se caracterizaram como justificativa para um fracasso.

Entender como foi possível para Jackson não fracassar nos é importante, porque nos diz de um caminho trilhado por ele, mas no qual não seguiu sozinho. Podemos junto com esse aluno aprender que de fato não existe fracasso, e sim alunos que estão em situação de fracasso, mas que podem emergir e mudar os rumos da sua história educacional. Nosso objetivo é refazer esse caminho em busca de pistas que nos levem a reconstruir a história de Jackson, visando observar como se deu o seu processo de alfabetização.

Para tanto, em nosso estudo de caso, Jackson será tomado como nosso informante, visto que ele foi, de fato, o único aluno em uma turma de 22 alunos, que se alfabetizou e foi aprovado ao final do ano letivo.

Diante dos resultados em números apresentados pela 4ª PIC, uma discussão se tornou fundamental para esse trabalho: a do fracasso escolar. Mas para além dos números, o que nos interessa aqui é entender mais a fundo suas causas. Não queremos partir de concepções simplistas que ora responsabilizam o professor ora responsabilizam o aluno pelo fracasso escolar, pois entendemos que são muitos os fatores que contribuem para os rumos alarmantes que a educação vislumbra atualmente. Concordamos com Lahire (2004) ao afirmar que as causas de um “fracasso” escolar não podem ser identificadas de forma isolada, distante de um contexto social maior.

Nas pesquisas que versam sobre o tema fracasso escolar, em autores como Patto, por exemplo, são muitas as causas apresentadas para que ele ocorra, e vão desde a ineficiência da escola – atribuída a um perfil de professor considerado descompromissado e incompetente –, até questões de cunho individual por parte dos alunos, que apresentam déficit cognitivo, vêm de famílias desestruturadas, são vítimas de carência afetiva, etc.

Durante muito tempo, atribuiu-se o fracasso na escolarização a problemas nutricionais, cognitivos, afetivos, culturais, principalmente relacionados a alunos

oriundos de classes populares, o que demonstrava um acirrado preconceito com essa parcela da população. Não obstante, era comum termos uma psicologização do fracasso escolar, que ainda se faz presente na educação brasileira. Em muitos casos, a busca por uma patologia que justificasse as dificuldades de aprendizagem era o principal caminho para lidar com o fracasso escolar de crianças e adolescentes.

Todavia, estudos comprovam que há casos em que a intervenção psicanalítica é necessária, pois se constata uma inibição intelectual “decorrente de uma desordem neurótica, provocada por conflitos inconscientes” (DEGENSZAJN et al., 2001, p. 10). Há, por vezes, uma recusa em saber por parte da criança, causada por uma impossibilidade de entrar em contato com temas que tocam em pontos delicados de seu ser. Nessa perspectiva, o fracasso escolar pode se produzir como um sintoma que deixa sua marca na cultura.

Segundo Cohen (2004), ao se localizar as causas do fracasso escolar aqui ou ali, faz-se uma aposta, uma escolha, pois a etiologia do fracasso escolar é *indecidível*, visto que fará sempre parte de uma determinada contingência educacional.

Na busca por entender as causas do fracasso dos alunos da 4ª PIC, deparamo-nos com Charlot (2000) que se utiliza de conceitos da psicologia e da sociologia para afirmar que não existe o fracasso escolar e, sim, alunos em situações de fracasso, ou seja: alunos que não aprendem o que supostamente os professores e os currículos propõem.

Ao iniciarmos nossa pesquisa de mestrado, objetivávamos acompanhar o desenvolvimento da escrita dos alunos da 4ª PIC, entretanto, de certa forma a temática do fracasso escolar já estava posta, visto que os alunos do PIC estavam ali tentando reverter justamente uma das faces do fracasso escolar: o analfabetismo.

Para verificar o processo de aquisição e/ou desenvolvimento da escrita dos alunos da sala de PIC que acompanhamos em 2007, a princípio, utilizamos como metodologia de trabalho a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa de campo consistia em observar as aulas para coleta dos dados – os textos escritos produzidos pelos alunos durante o ano – que formariam nosso *corpus* de pesquisa, a ser analisado durante o desenvolvimento do trabalho. Num primeiro momento, a melhor forma de buscar essas informações pareceu ser a observação da sala, professora e alunos, e o registro de fatos que fossem relevantes para análise posterior a ser feita a partir dos pressupostos teóricos acerca da escrita reunidos em nossa pesquisa bibliográfica.

No entanto, a convivência com a professora e com a turma, bem como a relação que fomos estabelecendo durante os três primeiros meses do ano letivo, mostraram que observar apenas não era o suficiente, pois se, mais do que apenas coletar informações acerca do grupo com o qual nos percebíamos envolvidos desde o início, objetivássemos, realmente, compreender as dificuldades apresentadas por eles no processo de aquisição da escrita, necessitaríamos nos inserir de fato naquela sala de aula e descobrir junto com eles, professora e alunos, os caminhos que perpassariam o ensino-aprendizagem da escrita naquela turma de PIC.

Foi então que nosso trabalho mudou de rumo, ou melhor, mudou de olhar. Ao invés de fazer uma pesquisa de fora para dentro, tentando nos envolver o mínimo possível, quando de fato já estávamos completamente inseridos naquele grupo, tomamos uma decisão que também foi um desafio: fazer uma pesquisa-ação. Participar efetivamente daquele grupo que já havia demonstrado ter nos incluído, ter nos chamado para fazer parte com ele no caminho que tinha pela frente, que tínhamos pela frente!

Objetivando contribuir com esse “tempo-extra” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 172) que esses meninos e meninas estavam vivendo, nasceu uma proposta de pesquisa-ação voltada para o desenvolvimento da escrita por meio da Literatura Infantil e da elaboração de atividades lúdicas que motivassem e propiciassem a imersão desses alunos em um universo que era feito de palavras, mas que também estava para além delas: o Brincando com as Palavras.

O Brincando com as Palavras se caracterizou como um projeto de intervenção elaborado a partir da observação das aulas do PIC e da conversa extraclasse com a professora da turma; das leituras teóricas que realizamos nos primeiros meses de mestrado; das disciplinas que estávamos cursando naquele momento e que nos remetiam para o lado imaginário da escrita – Graus de Letramento e Inconsciente, oralidade e escrita; e da nossa vivência como professora em dez anos de magistério.

Foi durante o desenvolvimento do projeto que voltamos nosso olhar para Jackson, pois ali pudemos vê-lo em sua singularidade. As produções do aluno bem como seu comportamento durante as atividades nos traziam questões que estavam para além do ensino-aprendizagem da escrita. Queríamos encontrar uma resposta para o que, num primeiro momento, identificávamos como uma recusa ao aprender, mas que, depois, se reverteu em criatividade, entrega.

Para nos auxiliar nessa busca escolhemos a psicanálise, pois, dada a sua dialética do caso clínico, ela é “o campo no qual o singular e o universal coincidem sem passar

pelo particular” (REGNAULT, 1997, p.6). Acreditamos que estamos diante de um caso singular, não só pelas questões que concernem ao histórico de vida de Jackson, mas, principalmente, pelos acontecimentos que entendemos terem sido fundamentais para uma mudança de postura por parte do aluno que, inicialmente, se negava a aprender. Entretanto, acreditamos também ser possível por meio da descrição do caso de Jackson, auxiliar aqueles que desejam ver em seus alunos mais do que os estereótipos tão facilmente encontrados em nossas salas de aula.

Como fio condutor de nosso estudo de caso, procuraremos responder durante esse trabalho às seguintes perguntas: **Qual o percurso realizado por um aluno que aprende apesar de sua história pessoal? Quais fatores influenciam nesse percurso?**

Nossa hipótese de trabalho é a de que esse aluno foi tocado pela linguagem, que através dela ele pôde ressignificar sua história e encontrar uma saída para um “fracasso anunciado”. Para podermos sustentar tal hipótese e responder às questões aqui levantadas, nosso trabalho está dividido em quatro capítulos, conforme a seguir.

No capítulo 1, discorreremos a respeito do programa governamental no âmbito do qual nossos dados foram coletados. Descreveremos tal programa para, posteriormente, elucidar os motivos pelos quais, provavelmente, apenas um dos alunos dentre 22, conseguiu sucesso na alfabetização.

No capítulo 2, tomaremos a escrita como objeto de estudo. Tematizaremos autores que estudaram o ato de escrever e suas vicissitudes a partir da perspectiva da psicanálise. Terão destaque os trabalhos de Pommier e de Alouch.

No capítulo 3, no qual descrevemos a pesquisa-ação que acabou sendo realizada no ano dedicado à coleta de dados, estudaremos, com maior detalhamento, as questões ligadas ao chamado “fracasso” escolar.

No capítulo 4, analisaremos nossa ação e seus efeitos junto a Jackson. Para tal fim, discutiremos os efeitos da simbolização no ato educativo e discorreremos a respeito do papel do outro para o sucesso do aprendizado da escrita, no caso, do professor alfabetizador.

1. Projeto Intensivo no Ciclo I: a inclusão dos “fracassados”

*Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo.
Esta que eu ando nela agora é por abandono.
Manoel de Barros*

A fim de esclarecer em que contexto se realizou o estudo de caso desta pesquisa, o objeto do presente capítulo é o Projeto Intensivo no Ciclo I, doravante PIC, que faz parte do programa “Ler e escrever” – prioridade na Escola Municipal.

Esclarecemos preliminarmente que o programa “Ler e escrever” foi instituído no município de São Paulo em 26 de setembro de 2005, sob a portaria de nº 6.238, para o ano de 2006, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs – e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, objetivando “romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorram os anos dos Ciclos sem conseguir aprender a ler e escrever” (DOM, 2005, p. 20).

O programa, ainda em vigor, tem como meta principal “reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal” (DOM, op. cit.). Como justificativa para sua implementação, apresentou-se, à época, os seguintes fatores:

- a necessidade de implementação do processo de ensino e aprendizagem em ciclos;
- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino;
- os altos índices de defasagem idade/ano dos ciclos a serem superados;
- a urgência de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos, com relação às competências de ler e escrever. (DOM, idem, ibidem)

O “Ler e escrever”, inicialmente, era composto de três projetos: *Toda força ao 1º ano* (TOF); *Projeto Intensivo no Ciclo I* (PIC); e *Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II*. Passamos agora a detalhar o PIC, projeto que foi o pano de fundo de nosso trabalho.

O PIC caracterizou-se como uma sala de aceleração composta por alunos que apresentavam, ao longo da escolaridade, dificuldades em acompanhar o restante do grupo-classe no que dizia respeito principalmente à leitura e à escrita. Dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), divulgados em 2005, apontaram que 12% do total de alunos da Rede Municipal de São Paulo (10 mil alunos), naquele momento, eram repetentes ao final do Ciclo I do Ensino Fundamental, ou seja, pelo menos uma sala normal de alunos retidos por escola.

A esse percentual, acrescentamos dados divulgados, naquele mesmo ano, pelo Ibope/Ação Educativa que, segundo pesquisa por amostragem, estimava que, após quatro anos de estudo, ao final do Ciclo I do Ensino Fundamental, 30% dos alunos da Rede Municipal de Ensino não tinham adquirido o domínio do sistema de escrita.

Reconhecendo que não havia um estudo ou mesmo um levantamento preciso acerca do perfil destes alunos que eram retidos ao final do Ciclo I, nem os critérios estabelecidos para retenção, a SME apontou as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita como as possíveis causas dos números apresentados.

Objetivando reverter esse quadro, o PIC surgiu propondo várias estratégias, visando dar oportunidade a esses alunos de melhorar a sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem, apropriando-se dos conteúdos básicos desse Ciclo para assim terem condições de continuar aprendendo no Ciclo II.

Dentre as estratégias apresentadas temos:

- Reorganização da estrutura e funcionamento das classes de 4º ano do Ciclo I;
- Organização Curricular;
- Critério para atribuição de salas do PIC;
- Formação dos Coordenadores Pedagógicos;
- Formação dos professores PIC;
- Produção de material didático para o trabalho a ser realizado (material do professor e do aluno). (DOM, idem, ibidem)

Para subsidiar o projeto foram elaborados pela SME, tanto para o professor quanto para o aluno, materiais didáticos específicos voltados para o ensino da língua portuguesa

com interface nas áreas de Ciências Sociais e Naturais, e de Matemática. Além da elaboração de material didático para as salas de PIC, outra aposta da Secretaria Municipal de Educação foi a capacitação contínua dos Coordenadores Pedagógicos, visando, conseqüentemente, à formação de professores-orientadores capacitados para lidar com as salas de aceleração, mediante o estudo e a discussão permanentes durante o horário coletivo dentro das próprias Unidades de Ensino.

Para orientar uma sala de PIC, os professores deveriam ser titulares e estar ingressos ou em Jornada Especial Integral (JEI) ou em Jornada Especial Ampliada (JEA). Tinham como incentivo para participar do projeto, a pontuação diferenciada para fins de evolução funcional. Essa pontuação seria atribuída se permanecessem como regentes da sala durante todo o ano letivo e se alcançassem os objetivos propostos pelo PIC: alunos com domínio do sistema alfabético de escrita e com condições de prosseguirem os estudos com sucesso.

As escolas poderiam organizar uma sala de PIC por turno com até 35 alunos retidos no 4º ano do Ciclo I. Todavia, na prática, as salas tinham em média 20 alunos, para garantir a qualidade do ensino-aprendizagem no projeto. A formação da sala de PIC não seria obrigatória em escolas em que esse número não fosse atingido. Entretanto, mesmo havendo público para tal, nem todas as escolas da rede participaram do projeto desde o início, pelos mais variados motivos.

Em termos pedagógicos, o critério para retenção e, portanto, para criação de uma sala de PIC nas escolas, pautava-se em avaliações diagnósticas bimestrais da “capacidade leitora e escritora” dos alunos.

Em se tratando da verificação da “habilidade” escrita (outro termo bastante utilizado nos *Manuais de Ensino de Língua Portuguesa* elaborados a partir de então pela SME), cumpre esclarecer que o referencial teórico-metodológico que temos em

Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), era utilizado (e ainda é).

Nesse referencial, a verificação se dá a partir das seguintes hipóteses de escrita: pré-silábica; silábica sem ou com valor sonoro; silábico-alfabética; e alfabética. No que segue, passamos a descrever brevemente como cada uma dessas hipóteses se encontra descrita nos materiais disponibilizados aos professores da Rede Municipal de São Paulo.

Na hipótese pré-silábica, a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos. Usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra. Tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever.

Já na hipótese silábica sem valor sonoro, a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita. Começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras. Conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres. Na hipótese silábica com valor sonoro, ela já supõe que a escrita representa a fala. Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras. Já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba e em frases, pode escrever uma letra para cada palavra.

Na hipótese silábico-alfabética, a criança inicia a superação da hipótese silábica e compreende que a escrita representa o som da fala. Passa a fazer uma leitura termo a termo (não global). Consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, CAL para cavalo.

Na última hipótese, a alfabética, a criança compreende que a escrita tem função social. Compreende o modo de construção do código da escrita. Omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica.

Para que essas hipóteses sejam reconhecidas na aquisição da escrita, os alunos são avaliados por meio de ditados, normalmente, de palavras soltas acompanhadas por uma frase que as contextualiza e, dependendo de seu desempenho, passam a ser “classificados” de acordo com a hipótese de escrita na qual se encontram. Aqueles que não estiverem alfabetizados, de acordo com as avaliações feitas durante o ano, devem ser retidos e formam, a partir de então, a sala de PIC.

Disso decorre a constatação de que os alunos encaminhados para as salas de PIC são aqueles que não chegaram a construir uma hipótese válida da representação alfabética da escrita.

Este era o caso de Jackson, aluno que é o informante de nossa pesquisa. O aluno iniciou o ano letivo sem saber ler nem escrever, trocava algumas letras e mostrava-se alheio ao processo de ensino-aprendizagem. Jackson, cujo perfil será melhor explorado nos próximos capítulos, negava-se a fazer qualquer atividade, até mesmo copiar da lousa, o que os outros faziam sem problema já que eram copistas. Sempre disperso, era muito difícil despertar o interesse de Jackson, que parecia não estar ali. Visivelmente, seus pensamentos estavam em outro lugar que não a sala de aula.

Depois de dois anos da implementação do programa “Ler e escrever” observou-se que mudanças se faziam necessárias, pois entre histórias de sucesso e de fracasso, principalmente do 4º ano PIC, foi possível notar que o problema não estava apenas no último ano do Ciclo I, ou seja, era necessário resolver os problemas de aprendizagem dos alunos antes que eles chegassem ao final do Ciclo.

Dessa forma, surge a portaria de nº 5.403 de 16 de novembro de 2007, que reorganiza e amplia o “Ler e escrever” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs.

Vale ressaltar que na portaria nº 6.328/2005, primeira portaria do “Ler e escrever”, os alunos retidos, portadores de necessidades especiais, poderiam frequentar as aulas do PIC, sendo assegurado o acompanhamento pedagógico dos serviços especializados, durante o período em que permanecessem no projeto. A novidade em questão é que as escolas especiais – EMEEs – passam a fazer parte do programa a partir da portaria 5403/2007.

Em sua reformulação, o programa ampliou seus projetos, que passaram a atender todos os anos do Ciclo I. São eles: Projeto Toda Força ao 1º ano no Ciclo I – TOF; Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 3º ano; Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 4º ano; Projeto Ler e escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I.

Agora que conhecemos, em tese, como se estruturou o PIC, vamos tentar na prática mostrar como funcionou a 4ª PIC da EMEF Duque de Caxias.

1.1. Outra história: meu encontro com o PIC

No resto deste capítulo, peço permissão para “falar” na primeira pessoa do singular, pois se trata de um momento particular em nossa pesquisa. O que passo a narrar agora é o encontro que aconteceu entre mim e a 4ª PIC, um encontro que me foi bastante significativo, como professora e como pesquisadora e, por que não dizer, como ser humano.

Em 2005, quando entrei para Prefeitura Municipal de São Paulo, surgiu o programa “Ler e escrever” e, junto com ele, um convite para que eu fosse professora da primeira turma de PIC da escola em que trabalhava. Naquele momento, ainda não tínhamos ideia de como funcionaria o projeto. Por exemplo, não sabíamos que eu não

poderia ser regente de uma sala de PIC, já que não era professora do Ciclo I e sim professora de Língua Portuguesa do Ciclo II do Ensino Fundamental.

Como me foi pedido pela direção da escola, escrevi um projeto para trabalhar com o que até então, no nosso entender, tratava-se de um projeto de reforço escolar. Foi nessa ocasião que soube que não poderia trabalhar com o PIC, pois, ao ler a portaria, vi que não poderia realizar o projeto. Entretanto, os dados e as justificativas apresentadas para implementação do PIC me chamaram a atenção e passei a acompanhar o desenvolvimento do projeto como observadora.

Pude ter um contato maior com uma sala de PIC em 2006, em outra escola em que trabalhei, pois lá desenvolvia um projeto de escrita com os alunos do Ciclo I dentro do programa “São Paulo é uma escola”, uma das iniciativas realizadas a partir da implementação do “Ler e escrever” e que buscava por meio de projetos articular o processo pedagógico dentro e fora da escola, propiciando também o acesso aos equipamentos culturais da cidade.

A realidade que encontrei na sala de PIC daquela escola, não era muito diferente da que encontraria mais tarde em minha pesquisa de mestrado. Os alunos apresentavam níveis de aprendizagem muito distintos, o que dificultava o trabalho da professora. Além disso, a indisciplina era um problema sério, o que obrigava a professora a ficar mais tempo resolvendo conflitos do que propriamente ensinando.

Foi a partir daí que veio o meu real interesse em realizar uma pesquisa em torno daquele projeto, que já trazia em seu bojo uma grande dose de desafio. Afinal, não se tratava de um “reforço escolar” como muitos haviam pensado, pois, em uma sala de reforço, temos alunos agrupados de acordo com o nível de dificuldade, buscando, em paralelo ao ano letivo, um apoio para os problemas que apresentam.

O dia-a-dia no PIC foi mostrando que a realidade apresentada por aqueles alunos era muito mais alarmante do que podíamos supor, afinal, tínhamos alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com um histórico de baixíssimo rendimento escolar, dispersos, sem a menor disciplina e, ainda, faltosos.

Ao final do ano de 2006, fui até uma das escolas em que trabalhei em 2005 para conversar com a coordenação e saber se poderia acompanhar a sala de PIC no ano seguinte. A coordenadora me disse que dependeria da professora: se ela aceitasse, eu poderia fazer minha pesquisa. A professora concordou e, em 2007, comecei a frequentar as aulas da 4ª PIC da EMEF Duque de Caxias, na qual também lecionei naquele ano, o que me permitiu uma maior aproximação com os alunos e com a professora do PIC.

Para compreendermos mais a fundo a relevância de uma pesquisa em torno de uma sala de aceleração como o PIC, faz-se necessário conhecer mais de perto o contexto em que um trabalho dessa natureza se desenvolveu: a escola e seu entorno e seus agentes, mais especificamente os alunos e a professora. Sabemos que são muitos os envolvidos no processo educativo, como a família, por exemplo, mas nesse caso escolhi como recorte de pesquisa fixar meu olhar nesses atores.

Outro ponto importante para este trabalho é o modo como a pesquisa de campo que o embasa se realizou. Seu percurso nos mostrou que um pesquisador nem sempre pode ter certeza antecipada dos caminhos que percorrerá para coletar seus dados. Muitas vezes, os dados é que determinam todo o direcionar de uma pesquisa e cabe a nós segui-los com todos os sentidos.

1.1.1. A escola e seu entorno

A EMEF Duque de Caxias localiza-se na região do centro velho da cidade de São Paulo, a menos de dois quilômetros do Marco Zero, área bastante degradada e conhecida

popularmente como “Baixada do Glicério”. O bairro é constituído basicamente por famílias de imigrantes que são atraídas pelo grande número de cortiços, pensões e quitinetes, de baixo aluguel, decorrente da desvalorização dos imóveis. Há, ainda, muitos prédios, invadidos pelos “Sem Teto”, e alguns albergues habitados por moradores de rua.

O bairro é residencial, com um pequeno comércio local, destacando-se a Rua Conde de Sarzedas no comércio de artigos evangélicos. Também merece destaque a sede do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil, ligado à Força Sindical, que tem forte penetração no bairro. Apesar de haver projetos do governo municipal, em parceria com a iniciativa privada, de reurbanização das áreas degradadas do centro velho de São Paulo, nada de concreto foi feito até agora. Exceções são a recuperação do viaduto leste-oeste e a retirada da cooperativa dos catadores de papel e papelão que se instalava embaixo do viaduto.

A pobreza é visível no bairro. Muitos moradores vivem do comércio ambulante. Há muitos catadores de papel e papelão e de outros materiais recicláveis. E, ainda, é perceptível o comércio ilícito de drogas e a prostituição. O acúmulo de lixo nas laterais da escola é muito grande, apesar de haver coleta duas vezes ao dia, pois a comunidade moradora das vielas próximas à escola despeja seu lixo ali.

Além dessas questões, não há espaços culturais na Baixada do Glicério, caracterizada como um lugar de transição entre a chegada e a partida dos que vêm de outros estados do país e das crianças e adolescentes em situação de risco que povoam as praças próximas à escola. E, apesar das ONGS que desenvolvem projetos socioeducativos na região e das oficinas que o programa “São Paulo é uma Escola” ofereceu durante esse ano, a cultura que vi prevalecer foi a das igrejas evangélicas, do tráfico e da prostituição de menores na porta da escola.

A escola é mal vista por professores e demais profissionais da área de Educação, devido aos fatores relacionados acima e à sua clientela, termo comumente utilizado por profissionais ligados à educação para se referir aos alunos de uma escola. E muitos dos que lá estavam trabalhando não viam a hora de conseguir remoção e sair dali, inclusive a professora do PIC.

Organizada em três turnos, a escola atende aos alunos do Ciclo I e II do Ensino Fundamental e aos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É considerada uma escola difícil, devido ao baixo rendimento de grande parte dos alunos e à indisciplina. Outro fator relevante é a constante mudança no quadro de professores, devido aos fatores já mencionados, o que dificulta a continuidade do trabalho nos anos seguintes.

Com características tão adversas, a EMEF Duque de Caxias vai sobrevivendo, buscando garantir a educação de crianças, adolescentes e adultos que ainda veem na escola uma possibilidade de aprender, de crescer enquanto cidadãos, mas não se destaca pelos resultados obtidos. Busca resolver seus entraves com a força dos seus funcionários, professores, equipe técnica, direção e no apoio de uma pequena parcela da comunidade.

1.1.2. Os alunos

A escolha do público-alvo dessa pesquisa deveu-se, somente, ao fato de serem alunos de uma escola na qual já havia trabalhado: a EMEF Duque de Caxias. Segundo a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental, o critério determinante para a participação daqueles alunos no projeto foi que, em 2006, ao final do 4º ano do Ciclo I, constatou-se que não estavam alfabetizados.

A coordenadora acrescentou ainda que os vinte e dois alunos se encontravam em diferentes hipóteses de escrita: pré-silábicos, silábicos sem valor, silábicos com valor,

silábico-alfabéticos e que, uma aluna, apesar de ser alfabetizada, faria parte da classe por “necessitar de uma atenção especial, de um acompanhamento mais individualizado”.

Esses alunos vivem numa região deteriorada do centro velho da cidade de São Paulo, o que significa viver em condições bastante polarizadas. Segundo o Projeto Político pedagógico da escola (PPP), uma parte significativa, mas minoritária, dos adolescentes matriculados integra grupos organizados para práticas ilegais ou são por eles protegidos; e outra parte, majoritária, vive reclusa em apartamentos (a chamada favela vertical) e quartos dos casarões decadentes (os cortiços), pois os pais temem que acabem se envolvendo com o crime.

De acordo com o PPP, o grande dilema dos pais é impedir que seus filhos sejam atraídos pelo crime organizado e a escola, ainda que de forma ingênua, é vista por eles como uma possibilidade de traçar outro destino para os filhos. Ainda segundo o PPP, a EMEF Duque de Caxias tem como público dois grupos extremamente marginalizados: as crianças e jovens pobres, imersos na violência urbana do centro velho deteriorado e os adultos analfabetos que sobrevivem do comércio ambulante ou como catadores de papelão.

Esse quadro desfavorável acerca do futuro das crianças e adolescentes que estudam na EMEF foi mais um dos fatores que motivou a escolha do público-alvo de minha pesquisa. Apesar de pertencer a uma realidade específica, tal público revela traços que, guardadas as devidas proporções, assemelham-se a outros facilmente detectados em determinados pontos da cidade de São Paulo, por sua contextualização sociocultural e suas possíveis consequências no âmbito educacional.

Entretanto, o que talvez possa diferenciá-lo em relação ao público de outras periferias de São Paulo, é que a realidade descrita acima está no centro da cidade – e não

às margens –, para que todos possam ver e, mesmo assim, continua sendo ignorada pelo poder público.

Mas no decorrer de minha pesquisa, aquilo que era visto em *zoom* por meus olhos foi dando espaço para outra leitura, que se caracteriza agora como a mais significativa: a do ensino-aprendizagem propriamente dito.

A turma de PIC da EMEF Duque de Caxias teve início com 21 alunos matriculados. Ao final, constavam 22 alunos, pois um aluno veio transferido no meio do ano letivo. Mas alguns desistiram, houve aluno que nunca apareceu e uma aluna foi remanejada para 1º ano do Ciclo II, justamente aquela que estava alfabetizada, mas que precisava de um “atendimento diferenciado” e, por isso, estava no PIC.

A maioria dos alunos tinha por volta de 11 anos de idade. Ao analisar o histórico escolar do ano anterior, pude constatar que a maioria havia recebido o conceito “Não Satisfatório (NS)” em todas as disciplinas e apresentava um número considerável de faltas. Os outros, que não possuíam uma avaliação tão negativa, foram retidos devido ao grande número de faltas, um problema que também enfrentaríamos na 4ª PIC.

Além dos conceitos dos alunos, tive acesso às atas dos conselhos de classes onde constavam observações acerca da hipótese de escrita em que os alunos se encontravam e também informações acerca das dificuldades apresentadas por eles. O que me chamou a atenção foi a observação, em alguns casos, de que o aluno necessitava do acompanhamento de um especialista, entretanto não havia, no documento, uma justificativa para tal apontamento.

O quadro que pude constatar por meio da análise desse material, gentilmente fornecido pela coordenadora da escola, era de uma sala de alunos com dificuldades sérias, tanto na leitura quanto na escrita. Tinham níveis de aprendizagem bem diferenciados,

pois, de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas no ano de 2006, tínhamos desde alunos pré-silábicos até alunos alfabéticos.

Depois de ler esses documentos, pude ter uma dimensão do desafio que a professora da sala de PIC teria de enfrentar durante aquele ano.

1.1.3. A professora do PIC

Quando visitei a EMEF Duque de Caxias para conversar com a professora que estaria à frente da sala de PIC em 2007 (primeiro ano em que a escola participaria do projeto), a primeira pergunta que lhe fiz foi a respeito do critério para escolha do profissional designado para tão importante tarefa – a de alfabetizar alunos que, segundo diagnóstico da própria escola, não aprenderam a ler e a escrever até o final do 4º ano do Ciclo I.

Respondeu-me que foi ela quem escolheu ser professora do PIC, pois, segundo relatou, após alguns meses à frente de uma turma de TOF – um dos projetos do “Ler e escrever” – e de participar do PROFA, que se trata de um programa de formação de professores alfabetizadores, e que capacita os professores para atuarem nos projetos relacionados ao Ciclo I do Ensino Fundamental, surgiu o interesse em trabalhar com o Projeto Intensivo no Ciclo I.

A professora disse ainda que, apesar do caráter de novidade que o projeto tinha em sua prática pedagógica e de não saber ainda a dimensão exata de seu desafio frente ao PIC, de uma coisa já estava certa: de que não permitiria que seus alunos fossem estigmatizados por quaisquer motivos dentro da escola. Ou seja: ela já tinha consciência dos dizeres em torno da sala “especial” que era o PIC.

Nosso primeiro encontro foi rápido. Ocorreu em 21/12/2006, último dia efetivo de trabalho nas escolas da rede. Naquele momento, como a professora estava muito atarefada com as atividades de conclusão do ano letivo, pouco pude saber a respeito de sua formação e de sua trajetória profissional, além de outros dados como tempo de serviço na rede etc. Mas, mesmo sem conversarmos muito a respeito, ela concordou que eu observasse as aulas na sua turma de PIC.

Quando se iniciou o ano letivo, pude fazer-lhe as perguntas que achava relevantes. Fiquei sabendo que sua formação era em magistério, concluída em 1987, na Escola Municipal de 2º grau “Cônego Lafaiete” e que já lecionava há treze anos, em escolas públicas estaduais e municipais.

Fazia três anos que estava na EMEF Duque de Caxias e, durante esse período, tinha trabalhado do 1º ao 4º ano do Ciclo I. Além do PROFA, fez o curso de formação *Os amigos do Zippy*, direcionado para a turma de TOF que assumiu em 2007 no período da tarde, no cargo de professora adjunta, que acumulava ao de titular de Ensino Fundamental. Quando questionada acerca de uma formação superior, respondeu que não tinha tempo para fazer.

Encerrando nossa entrevista, resumiu que a sala de PIC era um “desafio”, que oferecia uma “oportunidade diferente de aprendizagem” e que os alunos do projeto “precisavam de uma atenção especial”.

Depois de alguns meses, a professora arrependia-se da escolha que havia feito e já não tinha mais a mesma opinião acerca dessa oportunidade diferenciada de aprendizagem. Além disso, o discurso inicial de que não queria que seus alunos fossem estigmatizados pelos outros deu lugar a uma fala cotidiana que reclamava das “pestes” que tinha em sua sala de aula.

Mas, felizmente, ela pôde, em tempo, mudar novamente e perceber que todos, inclusive ela, estavam aprendendo. As dificuldades, em muitos momentos, eram tão grandes que ela não conseguia ver os frutos de seu trabalho. O resultado obtido ao final do processo com a 4ª PIC fez a professora chorar. Ela dizia que aqueles alunos precisavam de um milagre e que ela não foi capaz de fazê-lo.

Entretanto, durante o trabalho de pesquisa vários acertos da professora do PIC podem ser apontados, o principal deles foi não ter desistido daqueles alunos, mesmo quando tudo indicava que aquela era a melhor saída ou, pelo menos, a mais fácil. Ela, tanto quanto eles, estava também se alfabetizando e nesse processo, errar faz parte da aprendizagem. Eles, professora e alunos, necessitavam de mais tempo, para encontrar a medida entre o erro e o acerto, entre o ensino e aprendizagem.

1.1.4. A pesquisa

Como combinado com a professora regente da sala, a turma de PIC da EMEF Duque de Caxias foi observada uma vez por semana, nas quintas-feiras, de fevereiro até meados de abril. O objetivo das visitas era a coleta do material produzido pelos alunos no que se referisse à escrita. Mas, após dois meses de pesquisa de campo aprendi que “o pesquisador não pode ser um observador imparcial, situado fora da situação que ele analisa” (BRANDÃO, 1981, p. 23).

Essa compreensão foi possível devido à relação que foi se construindo entre a professora, os alunos da 4ª PIC e mim. No início do trabalho, apesar de questionar o meu papel ali em sala de aula enquanto observadora de uma realidade que, a cada dia, se fazia mais delicada, permanecia inerte, “protegida” por meu rótulo de pesquisadora. Aos

poucos, porém, fui sendo chamada a participar; aos poucos me senti no dever de participar.

Durante o período em que acompanhei as aulas da 4ª PIC, das 7h10min às 11h15min, uma vez por semana, observei a rotina dos alunos, ajudei a professora em algumas atividades explicando aos alunos o que deveria ser feito ou verificando se o fizeram corretamente e fiz minhas anotações acerca de tudo o que acontecia durante as aulas. Normalmente, tínhamos doze alunos em sala, mas a professora sempre comentava que nos outros dias o número era maior, em torno de quinze a dezesseis alunos frequentes.

Podemos, ao verificar esses números, supor que se tratava de uma quantidade ideal para que se desenvolvesse um trabalho mais individualizado das dificuldades apresentadas pelos alunos. E talvez fosse mesmo. Entretanto, pelo que pude observar, para essa professora, que tinha que lidar com alunos em níveis tão variados de aprendizagem e com graus de dificuldade tão elevados, o conceito de “ideal” tornava-se muito relativo.

No começo, tudo parecia tranquilo e havia um otimismo muito grande por parte da professora de que o desafio de ensinar àqueles alunos a ler e a escrever seria alcançado ao final do ano letivo. Além disso, havia um clima harmonioso na sala e os outros professores passavam, olhavam, paravam e elogiavam: “que turma mais comportada, eu queria ser professor dessa turma!”.

Mas, como escreveu Clarice Lispector, em seu texto *Por não estarem distraídos*¹, de repente teve início “a dança dos erros”, e alunos e professora já não falavam a mesma língua, ou melhor, já não falavam língua alguma. Segundo ela, havia entre eles uma minoria que “contaminava e estragava” a turma toda e quando esses

¹Lispector, Clarice. *Para não esquecer*. São Paulo: Círculo do Livro, s/data. “Por não estarem distraídos”, pp. 10 e 11.

alunos – “se é que assim podia chamá-los” – compareciam às aulas, ela não conseguia trabalhar.

Como os alunos aos quais ela se referia eram frequentes, com exceção de um deles que tinha visto apenas uma vez desde o início do ano letivo, ficou complicado para a professora dar aula. Assim, a paciência demonstrada no início do ano e o discurso de que não queria ver seus alunos sendo discriminados na escola por fazerem parte do PIC, deu lugar a uma postura intolerante e, muitas vezes, a uma fala carregada de preconceito para com a origem sociocultural daquelas crianças.

Fiquei preocupada, ao assistir, por algumas vezes, ao desgaste emocional da professora ao fim de um dia de aula e de ouvir o comentário de que iria desistir, que não aguentava mais o PIC, ainda mais quando percebi o nível de estresse em seu rosto. Interpretei todo aquele “desabafo” como um pedido de ajuda, pois, como ela mesma afirmou, estava se sentindo só, sem o apoio de ninguém.

Nos dias que se seguiram, sempre que nos encontrávamos a conversa girava em torno do mesmo assunto: deixar a turma do PIC. A certeza de que aquela era a melhor atitude a ser tomada só aumentava, por estar esgotada, cansada da rotina difícil de ser professora daquela sala.

Nesses momentos, minha atitude era a de procurar acalmá-la, de mostrar que ela estava ansiosa demais e sendo muito exigente consigo mesma. Eu argumentava expressando minha opinião de que, afinal, ela tinha se proposto um desafio que estava só no início e que ainda era muito cedo pra dizer que não estava dando certo, que aqueles alunos “não valiam à pena”.

Nesse período, procurei fazer comentários em torno de aspectos positivos que observava em seu trabalho com a turma – eles existiam apesar do que relatei até agora -, mas sinto que o que mais a tocou foi ter dito que não desistisse daqueles alunos, pois

desistir deles era a atitude de todos que já haviam lidado com eles até aquele momento e que, inclusive, era por isso que necessitavam estar numa turma de PIC. Não sabia ao certo por que tentava encorajá-la a continuar, pois como acertadamente ponderou minha orientadora, “não adiantava insistir se a pessoa já não estava mais ali, se no fundo ela já havia desistido”. Fiquei paralisada ao ouvir isso, mas sabia que precisava tomar uma atitude.

Difícilmente alguém assumiria a turma, depois de tudo o que havia sido dito a seu respeito para os outros professores naqueles dias. Circularam histórias a respeito das sucessivas suspensões de alunos; de um pai invadindo a sala de aula e ameaçando os funcionários porque seus filhos foram suspensos (tínhamos um casal e mais dois alunos que eram irmãos na turma); dos alunos terem sido retirados do recreio do Fundamental I, passando a fazer o lanche junto com o Fundamental II, devido ao comportamento inadequado por eles apresentado no intervalo... O mais provável era que o PIC se descaracterizasse e passasse a ser uma 4ª série “normal”.

Num primeiro momento, questionei-me se essa preocupação advinha do fato de estar correndo o risco de perder o meu *corpus* de pesquisa ou se, na verdade, aquela preocupação era por nós: alunos, professora e eu. Mas, depois de refletir muito sobre tudo o que tínhamos partilhado nesses dias em que estive observando a turma, entendi que realmente era por nós que precisava fazer algo.

Foi determinante lembrar do abraço gostoso que recebi de um aluno que era extremamente “fechado” ao final de uma aula; do bom-dia com que eles me recebiam sempre que chegava à sala; da ameaça de que seria “demitida!” por haver faltado um dia por estar doente e da informação da professora de que todos ficaram perguntando por mim.

Entretanto, fiquei me sentindo demasiadamente emotiva em meio a todos esses acontecimentos e interroguei-me se aquela era a postura adequada para uma pesquisadora. Porém, quando conversei com minha orientadora sobre todas essas dúvidas e sobre a minha decisão, ela, mais uma vez, apoiou-me e disse: “São crianças. Se você não estivesse se importando é que eu ficaria preocupada”.

Essa ratificação foi o que eu precisava para tomar coragem e seguir adiante com meus objetivos, que, a essa altura, já eram bem mais precisos e palpáveis. A partir desse momento, não podia mais só observar, queria tomar parte na construção desse processo junto à professora da turma, à coordenação pedagógica da escola e, principalmente, junto aos alunos.

Foi nesse momento que iniciei um trabalho de intervenção junto à 4ª PIC, por meio de um projeto que objetivava despertar nos alunos o interesse em aprender a escrever, por meio de atividades que lhes despertassem o desejo em abrir as portas do universo das letras, das palavras.

Iniciou-se então uma pesquisa-ação, descrita mais detalhadamente no capítulo 3, que foi a forma encontrada por mim para realmente colaborar com aprendizagem dos alunos do PIC.

Para melhor fundamentar esse relato, no capítulo que se segue nos propomos a discutir teoricamente questões voltadas à escrita, a partir da perspectiva da psicanálise, bem como a discutir como a escrita foi trabalhada nas aulas da 4ª PIC que acompanhamos.

2. Jackson e a escrita: a angústia da folha em branco

Quando me acontece de não poder escrever, não é graças a uma técnica ensinada que consigo superar a angústia da folha em branco.

Gérard Pommier

Por que algumas crianças não conseguem apreender o sistema alfabético de representação escrita? Trata-se de uma dificuldade individual ou de algo que encontra ressonância na humanidade como um todo? Este capítulo tem como objetivo trazer elementos que permitam construir hipóteses explicativas para as perguntas que acabamos de formular. Para tanto, buscaremos apoio na psicanálise, mais precisamente nas obras *Naissance et renaissance de l'écriture* de Gérard Pommier (1993) e *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar* de Jean Allouch (1995).

Inicialmente, empreenderemos um passeio pela história da escrita juntamente com Pommier, na tentativa de reconhecer os fantasmas que ainda permaneceram sem travessia por parte dos alunos da 4ª PIC, mais especificamente de nosso informante, Jackson, e que necessitariam ser ultrapassados para que eles possam chegar ao momento em que o “milagre” de escrever acontece.

A partir do diálogo com os estudos de Allouch (op. cit.), mostraremos o deciframento do sistema alfabético de representação que precisa ser feito pela criança para que a chamada aquisição da escrita se dê. Ressaltamos preliminarmente que, segundo o autor, existem três mecanismos distintos no ato de escrever, quais sejam: transcrever, traduzir e transliterar. Eles serão considerados no que se segue.

Após a compreensão desses mecanismos, passaremos à análise do material didático utilizado pelo PIC, buscando entender o processo de ensino-aprendizagem da escrita trabalhado com esses alunos, bem como a concepção de escrita que serviu de suporte teórico para o projeto. Para finalizar, voltaremos nosso olhar para a escrita de

Jackson, buscando encontrar elementos que sinalizem o processo de aquisição da escrita vivenciado pelo aluno: suas dificuldades e seus avanços.

2.1. A história da escrita: entre o universal e o particular

Para refletir acerca da história da escrita e de sua aquisição para cada um e, também, por todos os seres humanos, referenciar-nos-emos em Pommier (op. cit.). Nosso objetivo é compreender como acontece o encontro de cada criança com a escrita a partir do percurso que fez a humanidade até chegar à escrita tal qual conhecemos. Esse passeio pela história se justifica, pois, segundo o autor, a criança, no momento de sua entrada nos signos do alfabeto, refaz todo caminho que fez a humanidade até chegar à escrita.

Resenhando Pommier, em seu texto *A criança errante*, Riolfi (2009) afirma que sua obra está dividida em duas partes. Na primeira, após examinar o percurso que as civilizações antigas realizaram em relação à escrita, o autor conclui que a possibilidade de criação de um sistema de representação da fala por meio de um alfabeto (consoantes e vogais) fundou-se no recalçamento da imagem do corpo que fora imposto às civilizações quando da passagem do politeísmo ao monoteísmo.

Na segunda parte, são apresentados casos clínicos que têm como ponto comum as dificuldades no processo de aquisição da escrita por parte de crianças. A partir da análise das interferências dos conflitos psíquicos vivenciados por adultos em suas produções languageiras, o autor mostra como o quadro inicial das crianças foi modificado a partir de intervenções psicanalíticas.

Por concordar com a relevância da divisão em duas partes, no que segue as utilizaremos para organizar a exposição. Primeiro, voltaremos nosso olhar para história

da escrita, segundo nos descreve Pommier, para refazer junto com o autor os passos rumo ao encontro da escrita alfabética. Em seguida, a partir da história da escrita para humanidade, faremos uma analogia com a aquisição da escrita pela criança. Prosseguiremos, discutindo a respeito das dificuldades que podem surgir para a criança no momento de sua entrada na escrita, segundo a perspectiva da psicanálise.

2.1.1. A história da escrita na humanidade

O livro *Naissance et renaissance de l'écriture* inicia-se com um “passeio” pela história da escrita, no qual o autor nos remete às primeiras civilizações que fizeram uso do sistema alfabético de representação. A civilização egípcia merece destaque. Pommier salienta que, no momento em que os egípcios deixaram de ser uma civilização que funcionava prioritariamente pela percepção da imagem e passaram a ser regidos pelo sistema simbólico, tornou-se possível o surgimento do alfabeto.

O autor nos lembra o caráter sagrado que tem a escrita e nos diz que a sua invenção, antes de ter sido ditada pela razão de se dispor de um instrumento de comunicação com os outros homens, necessitou falar primeiro com os deuses. Esse valor sagrado da escrita tem se perdido e, cada vez mais, sua aquisição tem se centrado no ensino de uma técnica.

Para dar início a essa relação entre o sagrado e a escrita, o autor nos remete ao reinado de Akhenaton e sua revolução monoteísta. Para Pommier, a revolução monoteísta com seu culto ao deus solar Aton não se impôs por um esforço intelectual de Akhenaton, e sim por outros fatores estruturais psíquicos, pois do sol depende a visibilidade do corpo e de qualquer imagem. A alternância entre luz e sombra tematiza o recalçamento da imagem. No escuro está a fonte da angústia, pois quando nosso corpo

perde sua imagem, reencontra a face obscura do desejo materno.

Para Pommier, não há mais, no monoteísmo de Akhenaton, uma representação figurada do pai. Aton não é um deus único concebido como encarnação do pai, mas uma abstração do pai irrepresentável e reduzida ao ponto de incandescência solar. É a interdição da representação por imagens que vai levar à letra.

De acordo com o autor, o êxodo dos hebreus do Egito, após o reinado monoteísta de Akhenaton, teria precedido o surgimento do alfabeto. O monoteísmo mosaico teria permitido suplantado o politeísmo dos povos cananeus ou fenícios (nome grego dado ao povo da Cananeia) e chegar a um consonantismo integral com abandono dos hieróglifos.

Entretanto, a interdição que o monoteísmo traz à representação em imagens não foi capaz de apagar os pictogramas. Preservou-se um ponto de origem pictográfica para a letra, que revela sua instância inconsciente. Contudo, o apagamento da imagem é o recalque necessário para o surgimento da escrita, pois a forma que se vê deveria ser esquecida em prol do som que a designa.

Para chegar até a escrita, a humanidade perpassou seus desenhos, seus sonhos, seus deuses, suas imagens. Para Pommier, a fobia da imagem constitui o primeiro passo em direção à escrita alfabética, pois o apagamento do valor de figura isola a letra como tal. Ele prossegue nos dizendo que se a escrita tem uma história, ela caminha do pictograma ao silabismo, via rébus; depois do rébus ao consonantismo; por fim, a escrita da vogal aparece eventualmente e em último lugar.

A hipótese de Pommier é que as primeiras escritas não escreviam as vogais porque, se a escrita era escrita da lei enquanto formalização do recalque, só as consoantes poderiam se escrever, pois o gozo sonoro da vogal é equivalente ao gozo visual da imagem.

Para o autor, a história da escrita é a articulação de um encadeamento contingente que não anula o precedente. Para demonstrar tal encadeamento, faz uma distinção de três articulações que se aliam aos três tempos de constituição do sujeito e resumem a história da escrita.

Primeiramente, a escrita de imagens corresponderia à angústia diante do desejo da mãe e ao medo de ser por ela devorado, desaparecendo no infinito gozoso do Outro. Assim, como o grito do bebê, ao ser interpretado pela mãe, tem seu sentido original recalçado, do mesmo modo, a percepção pura sofre recalque ao se representar no pictograma.

Num segundo tempo, a figura do pai surge como salvadora e castradora: é o tempo dos hieróglifos e da escrita chinesa. Mas aqui a imagem também vai sendo recalçada fazendo surgir o rébus.

Num terceiro tempo, que Pommier intitula Nome-do-Pai, o monoteísmo, tirando o silabismo do seu apoio pictográfico, isola a consoante. Do consonantismo ao surgimento das vogais e do alfabeto, o autor localiza aí o retorno do recalçado, na medida em que o som do grito, o gozo vocálico, retorna nas vogais.

Existe uma hipótese de trabalho subjacente à argumentação do autor: a de que, quando se trata de aprender a se utilizar da forma ortográfica de representação escrita, a ontogênese é idêntica à filogênese ou, dizendo em outras palavras, cada criança individualmente refaz o mesmo percurso feito pela humanidade. É o que veremos a seguir.

2.1.2. A reconstrução da história da escrita na humanidade em cada criança

Segundo Pommier, a escrita é um fenômeno estritamente humano, efeito da relação do sujeito com a linguagem, que não se restringe a ser um instrumento de comunicação. Assim, ele afirma que, sendo uma conquista da humanidade, a escrita renasce em cada criança que, trabalhando solitariamente, encontra a chave para a representação alfabética.

O autor estabelece relações intrínsecas entre os tempos do Édipo, descritos por Lacan no início de seu ensino, e o processo de formalização da escrita alfabética. Assim, o autor postula que, de maneira análoga ao processo experimentado pelos antigos egípcios, para quem o desenho representativo do som se esvaziou progressivamente de sua carga imaginária até atingir o estatuto de letra, a escrita só se reatualiza para cada ser humano nos diferentes momentos de sua evolução psíquica quando um determinado percurso com relação à função simbólica foi completado.

Não podemos deixar de pontuar que para a psicanálise o advento do simbólico ocorre depois que a criança é castrada, ao final do complexo de Édipo. Portanto, torna-se evidente a relação que o autor faz entre a aquisição da escrita pela criança e sua castração simbólica, posto que é só após o recalque da imagem que se torna possível a representação das letras no papel.

É importante ressaltar que, para entrar na linguagem, o sujeito abre mão da singularidade de seu corpo. Se cada um dos corpos é único, bem como são únicos os modos por meio dos quais ele obtém satisfação, as palavras para nomeá-los são passíveis de serem coletivizadas.

É desse modo que deve ser entendida a afirmação de Lacan (1964) segundo a qual a alienação primeira do sujeito é em relação ao significante. Merece destaque a

afirmação segundo a qual uma saída para essa alienação, na avaliação de Pommier, está na própria escrita. Para ele, por meio da escrita podemos encontrar uma superfície onde possamos representar a singularidade do nosso corpo recalçado.

De acordo com o autor, a criança entra no mundo da escrita como um dos efeitos do processo de recalçamento, ou seja, é errôneo se falar em estágios de desenvolvimento para aquisição da escrita. Não existe uma etapa que se inicia e se fecha para em seguida iniciar-se outra e assim sucessivamente.

Pommier nos diz que depois de completar um certo caminho com relação aos desenhos, a criança se porá a escrever, ainda que, quão inteligente fosse ela, não pudesse tê-lo feito antes. Ou seja, refazendo o percurso histórico da humanidade até a escrita, a criança, após recalcar a imagem, encontrará o seu alfabeto.

Entretanto, esse percurso nem sempre se faz sem confrontos. Cada criança, ao percorrer seu caminho, pode encontrar obstáculos que a farão travar diante da aprendizagem da escrita. É dessas dificuldades que podem surgir diante da escrita que trataremos agora.

2.1.3. As dificuldades na aquisição da escrita

Ao analisar casos clínicos de crianças que apresentam dificuldades na aquisição da escrita, Pommier nos mostra que se o sujeito tem um inconsciente que sabe escrever, ele pode se apoiar nesse para inventar sua escrita. Para resolver tais dificuldades, devemos incidir sobre a posição ocupada pelo sujeito, de modo que possamos levá-lo ao advento da simbolização.

Segundo o autor, os primeiros desenhos de uma criança apresentam fantasmas que são recalçados e depois retornam como letra. Quando uma criança não escreve é porque não consegue representar com o valor psíquico que tal representação tem. Para ele, há um caminho a percorrer e, para criança, é necessário passar por todas as estações desse caminho até acessar a escrita.

Pommier nos diz que, se a letra no inconsciente é efeito do recalçamento, as dificuldades com a escrita se devem ao retorno do recalçado de uma forma que é estranha à pessoa que escreve.

Retomando os tempos do complexo de Édipo, o autor faz uma relação entre eles e a aquisição da escrita pela criança. Pommier distingue dois tipos de castração: a materna e a paterna.

No que concerne à castração materna, estado em que a criança consegue oferecer algo que não seu corpo ao desejo do outro, a aquisição da escrita equivaleria ao momento em que a criança consegue recalcar o som, substituindo-o por letras. Na castração paterna, que possibilita que a criança seja capaz de perceber o modo de funcionamento da linguagem, na aquisição da escrita esse processo seria correlato ao momento em que a criança é capaz de agrupar as sílabas em palavras, dando sentido a elas.

Segundo Pommier, esses dois tipos de castração permitem que alguém passe pelo recalçamento do corpo, pois garantem a possibilidade de fazer substituições (metonímia) e deslocamentos (metáfora) e, dessa forma, inserir-se na linguagem e escrever.

Para o autor, é o amor que pode nos impedir de ler ou escrever e é necessário atravessar o espaço de recalque, quer dizer uma espécie de ódio, para nos descolar da imagem. Apenas, então, nesse distanciamento, a imagem poderá adquirir seu valor

literal. Dessa origem idêntica, a letra escrita e a instância da letra no inconsciente tiram uma comunidade de destino.

Ao lermos os casos clínicos apresentados por Pommier para falar de crianças com dificuldades na aquisição da escrita, foi inevitável nos lembrarmos de Jackson. Principalmente, acerca de como é a representação gráfica nesses casos. A título de exemplo, tomamos aqui a primeira atividade realizada pelo aluno em nosso projeto de intervenção junto ao PIC.

A atividade era de pintura e escrita. Após ler um livro infantil para a turma, no qual a personagem principal era uma cor, chamada *Flicts*², que era discriminada pelas outras cores por não ser cor de nada, mas que depois descobre ser a cor da lua, pedimos aos alunos que criassem sua própria cor, a partir da mistura das outras cores, e depois inventassem um nome para a cor que haviam criado. O nome deveria ser um nome novo, que não existisse.

Como muitos não sabiam escrever, usamos o alfabeto móvel para ajudá-los a compor os nomes e cada palavra que surgia depois que juntavam as letras do alfabeto, líamos para eles. Às vezes, compunham palavras só com consoantes e riam quando dizíamos “ih! essa tá difícil!” e pronunciávamos algo incompreensível, assim, resolviam então acrescentar uma vogal e percebiam que a pronúncia melhorava, até que escolhiam um nome que lhes tivesse agradado.

Jackson, diferentemente dos colegas, deu para sua cor um corpo, ela possuía olhos, boca, nariz, dentro de um enorme círculo e de um corpo em forma de rabiscos coloridos. Mais do que uma cor, seu desenho era um ser, que lemos com sendo uma criança. Mas, na hora de lhe dar um nome, o aluno não conseguiu. Mesmo com a ajuda do alfabeto móvel e da professora, ele não conseguiu nomear sua cor. Irritou-se com

²ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

nossa insistência e, ao final, escreveu o seu nome próprio e entregou a atividade.

Essa dificuldade em se representar por meio do escrito era patente em Jackson. Dialogando com Pommier, pensamos se tratar de um momento em que o aluno ainda não havia conseguido ultrapassar a representação da imagem, ainda não havia recalcado o corpo, aprisionado que estava ainda ao desenho e aos seus fantasmas. Havia um caminho a ser percorrido para que finalmente Jackson pudesse se representar também pela palavra escrita.

Para dar continuidade às discussões encontradas em Pommier, passamos a falar de três procedimentos necessários para que o homem chegasse até a escrita alfabética. Trataremos com Allouch (op. cit.), os conceitos de tradução, transcrição e transliteração, complementando o que foi visto até agora, pois para entendermos tais conceitos também nos pautaremos na história da escrita e de sua aquisição.

2.2. A escrita e seu deciframento

Seguindo a pista de Allouch (idem), defenderemos que a construção da escrita como conhecemos hoje consistiu em um *ciframento*³, que só se pode decifrar à medida que se entende quais regras foram utilizadas para a construção do código, da cifra. Para chegarmos ao código, interessa-nos explicitar, como se dá a sua constituição, como chegamos ao sistema de escrita que nos foi ensinado e que agora, cada vez com mais dificuldade, tentamos transmitir aos nossos alunos.

Segundo o autor, “escrever se chama transcrever quando o escrito é regulado pelo som, traduzir quando se baseia no sentido e transliterar quando é regido pela letra” (op. cit., p. 15). Acrescenta, ainda, que essas operações se ligam, respectivamente, às

³Para ALLOUCH (op. cit.), toda escrita é uma forma de ciframento, ou seja, de fazer uma cifra, um código que precisamos decifrar para ler com o escrito.

categorias do real, do imaginário e do simbólico⁴, quando no momento da leitura do código, estabelecendo, a partir das relações entre essas categorias, diferentes modos de ler com o escrito.

Objetivando, ainda, estabelecer um diálogo entre esses procedimentos e o que ocorre em sala de aula quando se pretende alfabetizar, buscaremos compreender em que momentos a criança articula essas “tarefas” e passa a decifrar o código.

Trazendo tal discussão para o processo de apropriação do sistema escrito pela criança e, apoiando-nos na história da escrita, encontramos, na representação, um ponto chave para a compreensão das etapas de desenvolvimento pelas quais passamos até chegar ao escrito. Desde os primórdios, o homem buscou utilizar diferentes formas de representação, variáveis para cada civilização.

A criança também procura elaborar suas representações, balbuciando sons que ouviu, riscando as paredes, desenhando e, finalmente, utilizando o sistema de escrita alfabético. Mas, esse caminho, que parece lógico, não ocorre da mesma forma para todos e nem ocorreu de maneira idêntica em milênios de produção cultural. Frente a essa complexidade, torna-se imperativo o conhecimento histórico de como se deu a apropriação da escrita e a comparação com o ato de aprender a escrever.

Nesse contexto, a alfabetização perpassa as três operações acima, visto que aquele que se dispõe a decifrar o código em algum momento vai *transcrever*, *traduzir* e/ou *transliterar*, assim como o fizeram aqueles que se dispuseram a transpor de uma língua à outra os códigos por ela cifrados. Como exemplo, temos os hieróglifos que por meio de seus pictogramas codificavam e comunicavam a história do povo egípcio.

⁴Categorias do conjunto terminológico elaborado por Lacan: 1) o *imaginário* deve ser entendido a partir da imagem; 2) o *simbólico* é uma função complexa e latente que envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem e, mais especificamente, à do significante; e 3) *real* é aquilo que, para um sujeito, é expulso da realidade pela intervenção do simbólico (CHEMAMA, 1995). Para uma melhor compreensão: 1) o imaginário é o que se pode representar; 2) o simbólico é o que se pode saber; e 3) o real é o que retorna ao mesmo lugar por ser impossível de ser representado ou sabido.

Para entendermos o funcionamento das operações citadas acima e, na medida do possível, relacioná-las com a escrita enquanto objeto de aprendizagem, utilizaremos com Allouch (op. cit.), o momento em que Champollion decifra o nome de Ptolomeu contido na Pedra de Roseta. O grande desafio estava em “traduzir” o que estava inscrito em hieróglifos na pedra para o grego, mas, como não se tratava da “transcrição” de uma língua alfabética para outra, os procedimentos de *traduzir* e de *transcrever* não eram possíveis.

Após perceber que o que havia ali era um nome próprio, Champollion deixou de buscar um significado para a inscrição. Pois, como ele sabia que os nomes próprios fogem ao “regime normal” de significação das línguas, ele desistiu de encontrar um correspondente no campo do sentido e pôde ater-se realmente à *letra*, ou seja, pôde *transliterar*, associando os hieróglifos encontrados na pedra às letras do alfabeto grego.

Tal exemplo nos faz perceber que, em muitos casos, se privilegia o significado ou o som das palavras, deixando-se o significante, a letra, de lado. Dessa forma, o jogo da escrita não acontece no momento em que escrevemos algo. Isso é o que tem acontecido em muitas de nossas salas de aula, devido ao modo como se ensina a escrever no Brasil.

Mesmo correndo o risco de nivelar por baixo, pode-se dizer que, de modo geral, se reduz o ensino de escrita ao trabalho no nível do significado (imaginário) em detrimento do trabalho com o jogo simbólico por excelência (o som e a combinatória para a representação gráfica). Dizendo de outro modo, as letras não são trabalhadas como peças do jogo que é escrever, o que torna difícil para o aluno desconstruir o quebra-cabeça de sua língua para poder decifrá-la.

Decifrar uma língua, seja ela pictográfica ou alfabética (como é o caso da nossa), exige que o código seja reconstruído para que possamos compreender o seu processo de

ciframento. Isso não significa que devemos nos apoiar no sentido que tem a cifra – tradução –, ou ainda, decodificar os sons que esse sistema representa – transcrição –, mas em sua elaboração enquanto sistema.

Não obstante, é comum vermos em sala de aula a valorização dessas operações como fundamentais para aquisição da língua escrita. O aluno é levado a traduzir o seu desenho, a sua representação, dando a esta um significado equivalente na língua escrita, mesmo que não encontre uma palavra para fazê-lo. Ou, por vezes, é guiado a representar com letras o som que produz enquanto fala ou ouve alguém falar, o que o leva para o caótico do sistema.

Em muitos momentos, a impressão que a criança tem é a de que seu universo é diferente do da escola. O pior é que, muitas vezes, não chega a ver relações entre os dois universos, uma vez que a cultura escolar a respeito do ensino da escrita privilegia uma modalidade de uso da língua escrita em detrimento de outras.

Tomo aqui o exemplo de um aluno do PIC que, em uma de nossas atividades, escreveu *pinico em vez* de *penico*. Para resolver a questão, o dicionário foi levado até o aluno. Solicitou-se que ele procurasse a palavra. Ao perceber que *penico* era grafado com *e*, e não com *i* como havia escrito, o aluno ponderou: *mas quando eu falo, o som é do i e não do e*.

No exemplo acima, o que podemos notar é que o aluno acredita que a escrita é a representação da fala, logo, o som que ele pronuncia ao falar, deve ser representado tal e qual pela escrita. Se analisarmos tal fato de acordo com os três conceitos apresentados por Allouch (op. cit.), temos na resposta do aluno uma justificativa pautada na escrita como uma transcrição.

Em se tratando da letra, o que vemos é, também, o seu aprisionamento a uma representação, que, por ser arbitrária, prende, também, a criança em correlações

equivocas, que submetem a compreensão do sistema a uma regra associativa: **A** de abacaxi; **B** de bola; **C** de casa... Tal procedimento não permite que a criança se aproprie do sistema, posto que não apreende os mecanismos de funcionamento desse nem a maneira de reconstruí-lo, permanecendo sem decifrá-lo.

Surge, então, aquele que lhe servirá de escriba para promover a passagem de uma coisa à outra. Pois não tendo compreendido a *transliteração* que ocorre na construção da cifra, não lhe é possível ler com o escrito, decifrar. Por sua vez, também lhe é negada a possibilidade de cifrar, de estabelecer um código. É necessário então que outro cifre aquilo que a criança deseja representar na escrita e que depois de tê-lo feito, o escriba leia, decifre aquilo que foi lhe pedido para cifrar, ou seja, a relação entre a escrita e a subjetividade, o trabalho de escrita, não se revela para o aluno.

Na sala de PIC que acompanhamos, era comum a professora ser escriba dos alunos, pois, além de achar mais prático, nos livros elaborados para o projeto isso era proposto na maioria das situações de produção texto. Assim, após ler um texto para os alunos, a professora lançava uma proposta de produção, que deveria ser feita oralmente por eles e copiada na lousa.

Essa impossibilidade de cifrar suas representações, ou seja, de escrever suas próprias histórias, impossibilita o jogo entre imaginário, simbólico e real para a criança. Pois a subjetividade que há no ato de escrever está sempre tolhida em face de uma escrita coletiva, que lhe tira o direito à autoria e à singularidade textual.

É possível que algumas das dificuldades enfrentadas hoje nas escolas no que tange ao ensino-aprendizagem da escrita deva-se a essa desarticulação. Para além de questões socioculturais, aprender a escrever significa aprender a cifrar e decifrar a própria língua e a criança, “brincando com os elementos do sistema, se dá conta de

tratar-se justamente de um sistema que lhe parece, quando ela o experimenta como tal, logicizado” (ALLOUCH, op. cit., p. 90).

Tal “brincadeira” não tem acontecido nas salas de aula, pois o aluno é visto, com frequência, como incapaz de compreender e assimilar a lógica do sistema, como incapaz de promover o jogo entre imaginário, simbólico e real. Além disso, não podemos nos esquecer de que o professor, em muitos casos, também, desconhece os elementos que compõem o sistema, atendo-se somente à sua regra de funcionamento, sem, contudo, compreendê-la de fato.

Para termos uma ideia do processo da escrita na sala de PIC, onde os dados foram coletados, citamos uma atividade em que a professora entregou um poema aos alunos numa folha mimeografada. Como o “método” utilizado comumente para que as crianças “descobrissem” como se escrevia uma palavra era perguntar com que letra começava e com que letra terminava, pediu que identificassem no texto a palavra *companheiro*, que se iniciava com *c* e terminava com *o*. Imediatamente, utilizando tal método, os alunos circularam a palavra *cheio*, que estava presente também no poema e seguia a risca o que lhes foi pedido para fazer.

Não é difícil de compreender a verdadeira rejeição criada pela escrita quando uma criança tenta seguir tais procedimentos e é constantemente chamada de desatenta a cada vez que esses métodos falham. Os caminhos para cifrá-la ou decifrá-la tornam-se cada vez mais complexos ou, até, inacessíveis. Diante desse impasse, a escrita não brota.

O aluno fica preso à angústia de não poder acessá-la ou, infelizmente, passa a acreditar que escrever consiste em uma conquista destinada apenas para terceiros, e não a ele. Em nenhum momento lhe é dito que o homem percorreu um longo caminho até a

escrita, tal qual conhecemos; que foram muitas as etapas até se chegar a uma escrita alfabética.

Ignorante das dificuldades concretas que alguém encontra para aprender a escrever, a criança só entende que fracassou, que não conseguiu dar conta de um conhecimento que lhe dizem ser simples. Sem entender as causas de seu fracasso, o aluno encontrará no discurso do outro uma razão para tal. Segundo Charlot (2000), existem duas maneiras de “traduzir” o fracasso escolar. A primeira trata o fracasso escolar como diferença: entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos. Essa maneira de ver o fracasso escolar tem sido amplamente utilizada para afirmar que sua origem é social, portanto, os alunos em situação de fracasso escolar padecem de deficiências socioculturais.

A outra maneira de ver o fracasso escolar é como experiência, que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Nesse caso, o fracasso trará a marca da diferença e da falta: o aluno encontra dificuldades em certas situações, ele constrói uma visão desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue lidar com a angústia do fracasso etc. Mas aqui o fracasso escolar é estudado de dentro, como experiência.

A partir daí, pode-se até recorrer a uma comparação das experiências escolares dos alunos, conforme estejam em situação de sucesso ou de fracasso, voltando-se assim a uma análise em termos de diferenças, mas diferenças, dessa vez, na relação com o saber e a escola, e não mais (apenas) diferenças entre posições no espaço escolar. Essa segunda maneira de ver o fracasso escolar centra-se nas situações, nas histórias, nas condutas e nos discursos em relação com o saber.

O que podemos inferir a partir da análise de Charlot é que o fato de ter fracassado em uma situação escolar não significa que o aluno vá fracassar sempre. O processo de ensino-aprendizagem é composto de experiências diversas e, nele, podem

ocorrer situações de fracasso, de sucesso, o importante é que cada situação seja vista a partir de seu contexto, sem estigmatizar o aluno. Retomando a questão da escrita, o “fracasso” de hoje, não significa que o ato de escrever esteja vetado para a criança, ao contrário, é mais uma experiência dentro do ciframento e do deciframento que se realiza na aquisição da escrita.

Para essa aquisição, são necessários materiais que subsidiem a prática escolar. Analisaremos a partir de agora o material didático especialmente elaborado para o Projeto Intensivo no Ciclo I.

2.3. A escrita no PIC: uma análise do material didático

Não podemos discorrer sobre a escrita de Jackson sem levar em consideração o material didático que foi utilizado no PIC, pois todas as atividades de escrita às quais o aluno esteve exposto surgiram a partir desse material. Antes de descrevermos os três volumes que compõem o material, gostaríamos de salientar que não nos foi possível apreender explicitamente a concepção de escrita na qual o mesmo se encontra apoiado, posto que mesmo no material do professor só encontramos fragmentos de concepções teóricas referentes à escrita, o que não nos permitiu localizar de fato os pressupostos nos quais as atividades foram embasadas.

Os livros do PIC são elaborados de acordo com uma sequência didática, que tem por objetivo levar o aluno a uma rotina de trabalho tanto de leitura quanto de escrita, capaz de lhes fornecer o aprendizado necessário em cada atividade proposta. A sequência tem em média quatro páginas, que se inicia com a *Agenda do dia*, na qual os alunos registram as atividades que realizarão durante o dia, depois segue com a sessão *Para gostar de ler*, em que a professora lê textos, que em seguida são comentados pela

turma. A seguir o livro apresenta uma atividade que envolve a escrita, uma cruzadinha, por exemplo, e logo depois temos uma atividade envolvendo um gênero textual, poema, conto, etc. Continuando, temos a sessão *Diário do aluno* que normalmente surge para lembrar aos alunos de registrar algo no diário que foi proposto que fizessem, e, em seguida, atividades de matemática.

Em nossa análise, a maneira como as atividades se apresentam procura intercalar situações de leitura com situações de escrita. Normalmente, essas atividades estão relacionadas, ou seja, busca-se utilizar na escrita algo que remeta o aluno ao que foi lido, retomando o foco do que foi explorado naquela sequência didática.

Algo que chamou a atenção foi o fato de que nenhum dos volumes tem o caráter de um livro de alfabetização, o que é facilmente notado inclusive pelo tamanho dos textos apresentados. Tal fato nos surpreendeu, tendo em vista o PIC se tratar de uma sala composta por alunos que, em muitos casos, não estão alfabetizados, portanto, não sabem ler nem escrever.

Num primeiro momento, o que se percebe é que o material é voltado para alunos que sabem ler e escrever, mesmo que apresentem dificuldades. Por exemplo, não há um trabalho com o alfabeto no início, entretanto, na sala de PIC havia alunos que não sabiam ler todas as letras do alfabeto. Outro fato, que a nosso ver mostra que o livro partia do pressuposto de que os alunos sabiam escrever, é a solicitação de que escrevam palavras já nas primeiras atividades. Acreditamos que essa característica do livro foi determinante para as dificuldades encontradas por alunos e professora na hora de realizar as atividades propostas.

Outro ponto que destacamos, diz respeito à obrigatoriedade do uso do material pelo professor, que precisava dar um retorno à coordenação da escola, acerca do trabalho com cada volume. O coordenador, por sua vez, prestava contas do uso do

material com a coordenação de educação. Os livros deveriam ser trabalhados a cada três meses no máximo, sendo utilizados, portanto, no decorrer do ano letivo, mas devido ao atraso no recebimento do material, isso não foi efetuado na prática.

Amarrado como estava ao material, o professor organizava sua rotina de trabalho a partir das atividades propostas no livro do PIC. Poucas foram as vezes que presenciamos a professora da turma propor uma atividade que não fosse do livro. Todavia, não parecia ser um problema para a professora trabalhar com o material, afinal, era só seguir o caminho traçado por cada um dos livros que os alunos aprenderiam a ler e a escrever. Infelizmente, sabemos que não foi bem assim que essa história terminou.

A partir desse ponto, procuraremos detalhar melhor as atividades propostas nos livros do PIC. O primeiro passo era anotar a *Agenda do dia*. Por meio da agenda, os alunos sabiam o que iriam fazer durante aquele dia. Vale lembrar que a professora sempre escrevia uma frase da bíblia como mensagem do dia. Depois de todos anotarem a agenda do dia, o próximo passo era a *Roda de jornal*, nesse momento a professora lia para os alunos notícias do jornal e após uma breve discussão prosseguia a aula.

Outra proposta contida no livro do PIC era a sessão *Para gostar de ler*. Nela o professor lia um livro ou um capítulo de um livro para os alunos, que deveriam anotar qual livro havia sido lido e qual o autor do livro. Ao final de cada volume, os alunos teriam registros de todos os textos ou livros que leram. Como exemplo, temos a leitura do livro *Histórias Africanas* de Rogério Andrade Barbosa, do qual a professora leu várias histórias, como, por exemplo, *Por que o cachorro foi morar com o homem?*; *Por que a zebra é toda listrada*, entre outras. A partir da leitura, uma atividade que podia ser proposta era a produção de um texto coletivo no qual os alunos contariam a história que acabaram de ouvir.

O livro trazia também uma proposta de *Diário do aluno*, na qual incentivava os alunos a registrarem o seu dia-a-dia ou fatos que fossem importantes para eles. Como exemplo, o livro trazia trechos de diários que foram publicados para que os alunos pudessem perceber como era feito um diário. Além de escrever, o aluno poderia desenhar, colar papéis, etc., enfim, fazer o quiser. No primeiro registro que fizeram em seus diários, os alunos, em sua maioria, apenas desenharam, não escreveram nenhuma palavra e muitos desenharam a chuva, ruas alagadas, pois havia chovido no dia anterior.

O desenho era a forma com a qual muitos se expressavam, até porque não sabiam escrever, e mesmo aqueles que já conseguiam escrever algumas palavras, utilizavam o desenho como forma de expressão. Retomando Pommier (1993), percebemos que para essas crianças ainda havia um caminho a ser percorrido para que elas pudessem recalcar a imagem, o desenho, e chegar à letra.

Durante o período em que acompanhamos a 4ª PIC, verificamos que a prática do diário não foi incorporada pelos alunos. Arriscamo-nos a dizer que um dos principais motivos foi justamente o fato de que muitos ali não sabiam escrever. Como já dissemos, as atividades apresentadas pelo livro do PIC pressupunham que aqueles alunos já sabiam escrever.

Além de atividades permanentes, como as citadas acima, o livro trazia outras propostas que apareciam com alguma frequência e que também estavam ligadas à leitura e à escrita. Dentre estas, podemos destacar a roda de leitura, a leitura de poemas (principalmente no volume 1 que explorava bastante a poesia), a roda de curiosidades que trazia sempre um texto a respeito de alguma informação interessante, curiosa e, no caso também do volume 1, o projeto de jogos. Nesse projeto, os alunos aprendiam jogos diferentes e faziam atividades de escrita relacionadas a cada jogo que aprendiam.

O livro também trazia propostas de produções textuais, na maioria das vezes, textos coletivos que os alunos produziam oralmente e que a professora escrevia na lousa. Antes de produzirem seus textos, os alunos sempre ouviam a leitura de um texto pela professora que servia de modelo para sua produção oral. Como exemplo dessa produção coletiva, mostraremos a seguir uma carta que foi escrita aos pais da turma de PIC.

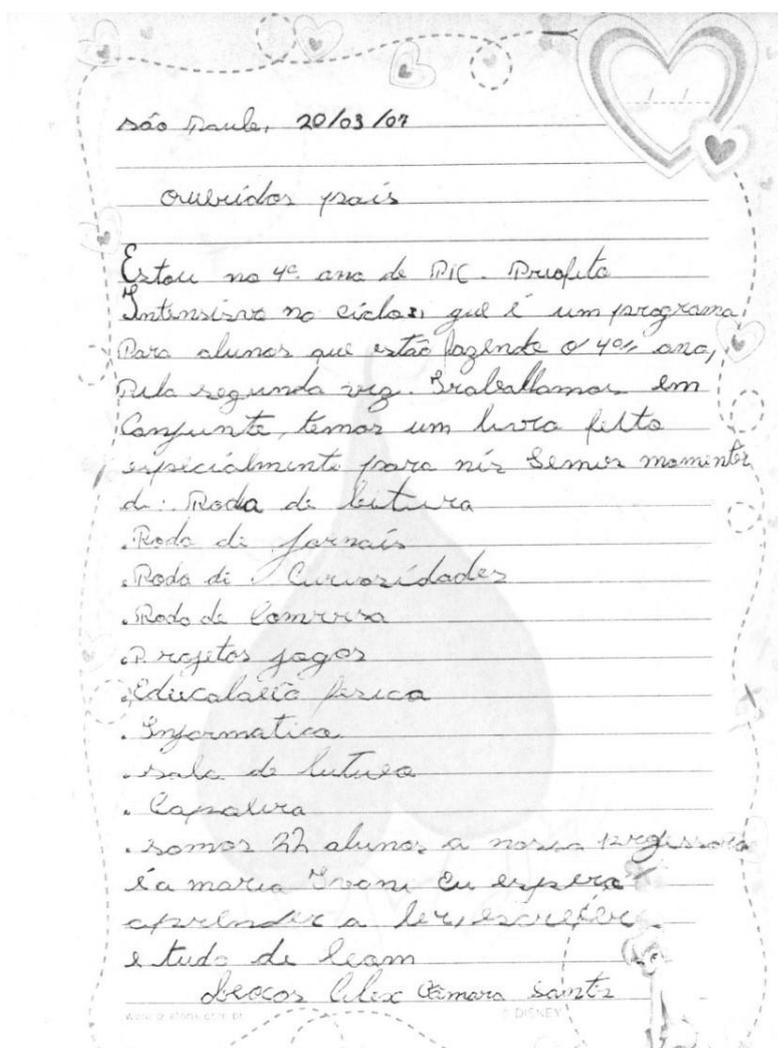


Figura 1: Carta dos alunos da 4ª PIC aos seus pais – produção coletiva

Para maior clareza, a seguir faremos uma transcrição diplomática da carta acima.

1	São Paulo, 20/03/07
2	
3	Queridos pais
4	
5	Estou no 4º ano do PIC. Projeto
6	Intensivo no ciclo I, que é um programa
7	para alunos que estão fazendo o 4º ano,
8	pela segunda vez. Trabalhamos em
9	conjunto, temos um livro feito
10	especialmente para nós. Temos momentos
11	de: . Roda de leitura
12	. Roda de jornais
13	. Roda de curiosidades
14	. Roda de conversa
15	. Projetos jogos
16	. Educação física
17	. Informática
18	. Sala de leitura
19	. Capoeira
20	Somos 22 alunos, a nossa professora
21	é a Maria Ivani. Eu espero
22	aprender a ler, escrever
23	e tudo de bom.
24	abraços Alex Camara Santos

Figura 2: Transcrição diplomática da carta reproduzida na figura 1

A carta que acabamos de transcrever representa uma produção coletiva realizada pela 4ª PIC após a leitura de um modelo de carta que a secretaria de educação costuma enviar aos pais. A produção da carta foi uma atividade proposta pelo livro do PIC, na qual os alunos deveriam informar aos pais como era a rotina do PIC, o que estavam aprendendo nas aulas etc. O texto segue o modelo do gênero textual carta, que foi explicado pela professora aos alunos. Nesse texto, escrito em primeira pessoa, conforme podemos notar na linha 4, o aluno explica o que é o PIC, da linha 5 até a linha 8, depois menciona que foi feito um material especialmente para os alunos do PIC, linhas 9 e 10, e em seguida enumera as atividades realizadas com a turma, da linha 11 até a 19.

Para finalizar, a carta diz quantos alunos fazem parte da turma, o nome da professora e o objetivo do aluno: *Eu espero aprender a ler, escrever e tudo de bom.*

Segue então a despedida e a assinatura da carta. A professora recolheu as cartas, pois elas seriam enviadas aos pais pelo correio, o que deixou os alunos bem contentes. Como foi uma carta elaborada coletivamente, todos copiaram a mesma carta para enviar aos pais, mas para dar um caráter pessoal foi utilizada a primeira pessoa do singular, eu, como podemos notar na linha 21. Além disso, a carta não foi assinada pela turma de PIC, mas sim individualmente.

Analisando o conteúdo da carta, percebemos que ela possui um discurso que não é do aluno, mas sim da instituição, que tem a necessidade de explicar aos pais o que é o PIC, quais as suas metas e de que forma pretende alcançá-las. Trata-se de um discurso que perpassa o discurso da professora e, principalmente, o da secretaria de educação. Nossa afirmação baseia-se no fato de que fizemos aos alunos esse questionamento: O que é o PIC? Por que vocês estão aqui? A resposta foi: *Porque nós somos burros!*

O que queremos pontuar é que temos mais uma situação em que alunos que não sabem ler e escrever (isso é o que esperam aprender no PIC, conforme a carta que “escreveram”), têm como proposta de trabalho justamente escrever, mas claro com a ajuda do professor. Uma questão que podemos discutir aqui é até que ponto atividades como essa efetivamente contribuem para que o aluno aprenda a escrever. Ao que nos parece, o aluno vai se tornando um copista e, no caso do exemplo acima, de uma fala que não é a sua.

Continuando nossa descrição das atividades do material do PIC, frisamos que o livro também possuía atividades para serem feitas em casa. Nessas atividades, era pedido tanto para os alunos lerem quanto para escreverem. Algumas lições de casa em que foi pedido para escrever, o livro orienta para que os alunos peçam para alguém escrever para eles, mas, caso consigam fazer sozinhos, que eles mesmos escrevam. Mais uma vez torna-se claro que os elaboradores do material tinham consciência de que os

alunos do PIC podiam não saber escrever, como demonstra a orientação das atividades para serem feitas em casa.

As lições de casa do livro de PIC sempre envolviam a família, que deveria ajudar o aluno a realizar a tarefa escolar que fora pedida. Em se tratando da turma de PIC que acompanhamos, sabemos o quão difícil era para os nossos alunos terem esse apoio pedagógico em casa, pois, dentre os vários motivos que podíamos aqui apontar para tal dificuldade, ressaltamos que muitas vezes os próprios pais não sabiam ler e escrever.

Os livros de PIC trabalhavam com vários gêneros textuais. Tínhamos poemas, contos, cartas, história em quadrinhos, textos científicos etc. O incentivo à leitura perpassava todos os volumes, como, por exemplo, no volume 2, com o projeto de contos de assombração e, no volume 3, em que o projeto permanente era sobre mitos e lendas. Além da leitura de textos, os alunos também aprendiam a ler gráficos, presentes principalmente nas atividades de matemática do livro.

Nos livros, também se falava sobre o corpo humano, sobre como construir seus brinquedos, sobre festas populares... E, no final de cada um dos volumes, se falava sobre autoavaliação do aluno. Nessa parte dos livros, que deveriam ser finalizados por bimestre conforme consta na avaliação, mas que nem sempre era possível na prática, o aluno deveria verificar o seu desempenho dentro de alguns itens: quanto à organização de materiais; quanto às tarefas de casa; quanto ao ritmo de trabalho; quanto à interação; quanto à pontualidade; e, quanto ao traçado da letra. Apenas no último volume essa autoavaliação se modificava um pouco para que os alunos avaliassem também a qualidade de sua produção e seus avanços em relação à leitura, à escrita e à matemática.

No geral, os alunos pareciam gostar das atividades propostas pelo livro, mas encontravam dificuldade para realizar boa parte delas, principalmente quando

precisavam escrever sozinhos o que a atividade propunha. Normalmente, o que acabava acontecendo era que eles esperavam a professora colocar as respostas na lousa para então copiar. O mesmo acontecia com a leitura, pois os alunos sempre necessitavam que a professora lesse todos os comandos ou textos.

Pelos resultados apresentados ao final do ano letivo pela 4ª PIC, o que podemos inferir é que os alunos não saíram da situação de copistas, no que se refere à escrita. Escreveram durante um ano, mas sem ter autonomia ou mesmo entendimento sobre o que estavam escrevendo. Tal constatação explica porque de 22 alunos apenas quatro foram aprovados e nos leva a uma discussão que não é nova, mas que ainda hoje se configura como um desafio para a educação: o fracasso escolar, assunto do capítulo 3 deste trabalho.

2.4. Jackson e angústia da folha em branco

A partir de agora, nos deteremos mais especificamente em Jackson e em sua história com a escrita. Interessa, aqui, descrever de que modo esse aluno iniciou seu processo de alfabetização referente à escrita no PIC e de que maneira ele chegou ao final do projeto.

Inicialmente, queremos discutir uma hipótese trabalhada por Pommier (1993) e Allouch (1995) presente em Fragelli (2008), que nos diz que antes da letra (gráfica) é o corpo que pode ou não ser lido. Segundo os autores, quando o corpo tiver problemas para ser lido, isso terá efeitos sobre aquilo que ele deve escrever. Continuam sua hipótese afirmando que um corpo que se esquivava da leitura do outro faz também uma escrita, na ordem gráfica, para não ser lida; “produz um indecifrável” (op. cit., p. 84). Fragelli utiliza tal hipótese para falar da grafia ilegível apresentada por um paciente seu,

aqui nos utilizamos dessa hipótese, destacando a questão do corpo que não se permite ser lido, para estabelecer uma analogia com o corpo próprio, considerado como uma escrita ilegível para o outro.

No início de nossa pesquisa de campo era assim que líamos Jackson: como um corpo indecifrável. De fato, aquele menino esquivava-se de nossa leitura, por meio de um comportamento difícil que nos fazia questionar qual a verdadeira intenção que havia por trás das atitudes daquela criança. Ora sua intenção parecia ser nos despertar a compaixão, diante de tamanhas injustiças sofridas por ele, ora parecíamos estar em face a um menino forte e capaz de enfrentar a todos com um simples olhar.

Naquele momento, não sabíamos, ao certo, quais as dificuldades escolares de Jackson, pois o aluno não realizava a maioria das atividades propostas, impedindo assim que “lêssemos” as suas reais dificuldades. Dialogando com Pommier e Allouch, tínhamos diante de nós um corpo que não podia ser lido e, conseqüentemente, uma letra que não se escrevia.

A impressão que tínhamos era de que Jackson se boicotava, ou seja, impedia-se de aprender. Mas, se essa suspeita era pertinente, restava-nos compreender o que levava uma criança a agir dessa forma.

Dentre as conseqüências desse empreendimento, Jackson amargava anos na escola sem ter aprendido a ler e a escrever. Além do baixo rendimento escolar que apresentava, o aluno também era discriminado pelos próprios colegas que viam Jackson como sendo incapaz de aprender.

Apesar de estar inserido em um grupo, poderia se dizer que Jackson não estava integrado socialmente aquele grupo, pois o aluno era constantemente vítima de agressões na hora do intervalo por parte dos colegas que diziam não gostar dele e apresentava-se isolado no momento da realização das atividades em sala de aula.

Se pensarmos que “a escrita é contemporânea à entrada no laço social” (LERNER, 2008, p. 145), e que para que haja laço social faz-se necessário a constituição do universo simbólico, sem o qual a escrita não acontece, podemos inferir que Jackson se encontrava ainda à margem da escrita, devido a uma dificuldade de fazer laço social, de constituir o simbólico.

Portanto, nossa hipótese é de que o aluno estava diante de uma folha em branco, ou seja, a cada vez que era pedido para Jackson realizar uma atividade e que essa atividade envolvia a escrita, o que restava era angústia, pois diante do desafio de expressar-se através das letras, das palavras, o que vinha era a imagem de seu fantasma particular.

Não se tratava apenas de um autoboicote, de um não querer aprender. Havia ali um impedimento real, que era camuflado diariamente, e que escondido sob suas atitudes de indisciplina e de desinteresse permitia ao aluno não se confrontar com a sua angústia, com o seu fantasma.

Bergés, citado por Lerner (op. cit.), nos diz que a entrada da criança na escrita supõe uma nova orientação psíquica, uma nova ordem que exige levar em consideração o princípio da realidade e a existência de outro a quem o sujeito se dirige. Ou seja, a escrita marca a emergência de algo novo no sujeito.

Portanto, para que a escrita aconteça é necessário o reconhecimento da existência do outro, o que a nosso ver não acontecia com Jackson. Estávamos todos ali: professora, pesquisadora, colegas, entretanto, o aluno não se relacionava de fato conosco. Jackson estava preso em seu mundo solitário e mudo, onde as palavras não tinham significado.

Mas, em um momento que não se pode precisar apenas supor, Jackson começou a construir a sua *chave da escrita*. Não sem antes fazer o seu percurso em torno da

constituição do simbólico. Se sua escrita ainda não se apresenta estruturada e segura, ela dá indícios ao menos de que a travessia de seu fantasma está em andamento. A seguir, mostramos o único escrito de autoria do aluno durante o PIC, posto que os outros se trataram apenas de cópias de textos coletivos tendo a professora como escriba.

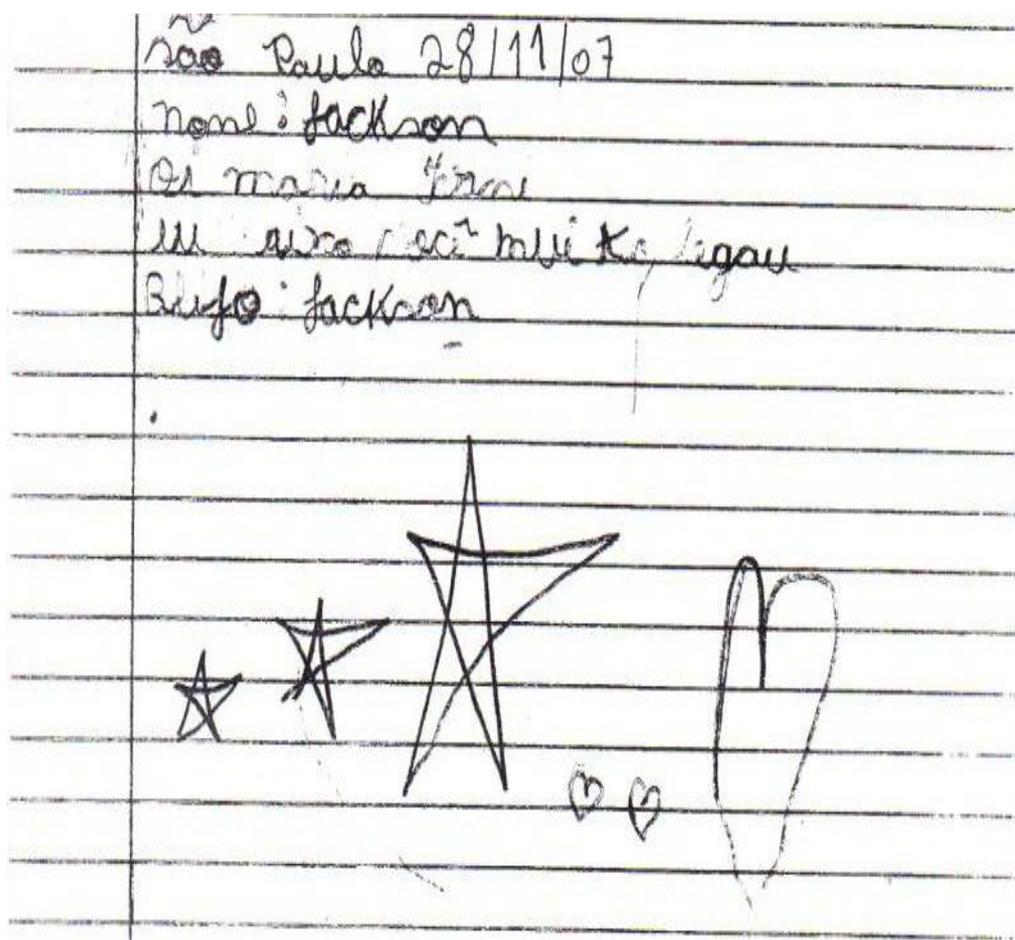


Figura 3: Bilhete escrito por Jackson para a professora

Para maior clareza, a seguir faremos uma transcrição diplomática do texto produzido por Jackson.

1 São Paulo 28/11/07
2 Nome: Jackson
3 Oi Maria Ivani
4 eu aixó você muito legau
5 Beijo: Jackson

Figura 4: Transcrição diplomática do bilhete reproduzido na figura 3

No texto acima, temos um bilhete de cinco linhas escrito pelo aluno a pedido da professora. O pedido foi motivado pelo fato de que os alunos fariam uma prova de avaliação do ensino no município de São Paulo, na qual seria pedida uma produção de texto. Como os alunos não haviam feito nenhuma produção individual durante todo o ano letivo, a professora achou necessário treiná-los para a realização da tarefa que fariam na prova.

O texto segue o modelo do gênero textual bilhete, que a professora explicou aos alunos antes da produção do texto. Possui a data, linha 1, o nome do aluno, linha 2, o conteúdo do bilhete, que é composto de uma saudação à professora, para quem o bilhete deveria ser endereçado, na linha 3, uma frase em que o aluno diz o que acha sobre a professora, linha 4 e por último a despedida. Apesar de termos dois erros de ortografia, *aixo* com i e x e *legau* com u, o bilhete cumpre sua função, pois estabelece uma comunicação entre aquele que escreve e aquele que vai ler o texto.

Apesar de termos poucas palavras e a maioria delas o aluno ter familiaridade, o que podemos notar é que Jackson foi capaz de comunicar-se, pois transmitiu claramente uma mensagem para o seu destinatário, a professora. O aluno consegue responder ao pedido que lhe foi feito, qual seja: escrever um bilhete para professora, apesar de durante o ano todo não ter escrito um texto próprio.

Em nosso último capítulo, voltaremos a discutir acerca dos fatos que podem ter levado Jackson a se permitir aprender, o que ocasionou a ele acessar a escrita, depois de anos de uma história de fracasso escolar. Acreditamos que o percurso realizado pelo aluno, que saiu de uma posição de passividade frente à aprendizagem, de apatia, de desinteresse, para uma atitude de sujeito, revela que houve uma mudança importante no modo de Jackson lidar com o aprender e também consigo mesmo.

Não se trata de afirmar que um ou outro fato seja responsável pelo progresso apresentado pelo aluno, tampouco de nomear uma causa única em favor da sua aprendizagem, buscamos apenas descrever os indícios que acreditamos terem sido significativos para que Jackson pudesse adentrar no universo da escrita.

Entendemos que a reflexão acerca do caso de Jackson pode nos apontar uma direção no sentido de como é possível lidar com alunos que se encontram em uma situação de fracasso escolar. Entretanto, para tal compreensão necessitamos verificar a natureza do fracasso escolar, se é que podemos assim dizer. Em vista disso, no próximo capítulo, trataremos desse tema, que é central para esta pesquisa.

3. Uma tentativa de superar o fracasso: vicissitudes de uma pesquisa-ação

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar
Bernard Lahire

Neste capítulo, discutiremos uma questão que permeou toda nossa pesquisa: o fracasso escolar. O tema mostra-se central para nosso estudo seja pelos resultados apresentados pela turma de PIC ao final do ano letivo de 2007 (conforme já relatado neste trabalho: quatro alunos aprovados de um total de vinte e dois matriculados), seja pela importância de compreender de que maneira Jackson conseguiu dar um passo a frente e dizer não a um fracasso anunciado.

Entretanto, as questões que queremos suscitar para uma reflexão em torno do fracasso escolar não comungam com as discussões que vinculam o fracasso a uma causa social. Afastamo-nos das opiniões segundo as quais, por um viés que beira o determinismo social, uma criança pertencente a uma classe dita popular teria grandes chances de ser “devorada” pelo fracasso escolar, esse monstro de dimensões cada vez mais amplas. Jackson nos mostrou que não há determinismo social que impeça o sujeito

de aprender quando ele se apropria dos (re)recursos essenciais para a aquisição de determinado conhecimento.

Foi caminhando junto com esse aluno que aprendemos que uma história de vida adversa não é justificativa para não se aprender e, muito menos, para não se ensinar. Mas temos que reconhecer que a visão que elaboramos, hoje, do que seja o fracasso escolar e, mais importante ainda, do que seja o sucesso escolar, foi sendo construída a partir da nossa convivência com a 4ª PIC da EMEF Duque de Caxias. Por isso, além de discorrermos a respeito do fracasso, queremos, também, relatar aqui situações que, a nosso ver, foram de sucesso: as atividades realizadas em nossa pesquisa-ação com o PIC.

Para falarmos em fracasso escolar com maior propriedade, entendemos ser necessário ter algum parâmetro do que seja o sucesso escolar. Acreditamos que esses parâmetros não são idênticos para todos, afinal, as experiências, os objetivos, as expectativas e os olhares são diferentes e cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem tem para si o que seja uma situação de fracasso ou uma situação de sucesso.

A avaliação para se definir uma ou outra situação pauta-se, em muitos casos, numa idéia de diferença entre posições ocupadas pelos alunos no espaço escolar. Dessa forma, a experiência particular do fracasso é observada como um desvio, uma falha dentro de uma expectativa geral. Para analisar mais a fundo essa questão, discutiremos qual ou quais concepções circulam em torno do que seja o fracasso escolar.

3.1. O fracasso escolar como objeto de estudo

Bernard Charlot (2000), em suas discussões a respeito do fracasso escolar e sua relação com saber, afirma que não existe o fenômeno chamado “fracasso escolar”, mas,

sim, alunos que se encontram em situação de fracasso. O autor esclarece que aquilo que se denomina, comumente, de “fracasso escolar” são, na verdade, experiências, contextos, situações em que alunos não atingem o que era esperado, determinado que aprendessem. Portanto, para Charlot, não se pode tentar encontrar as causas do fracasso escolar como se fosse uma “doença” para a qual se encontrará a cura.

O autor nos diz, ainda, que se quisermos fazer uma pesquisa em torno do que se convencionou chamar “fracasso escolar”, teremos que levar em consideração os sujeitos envolvidos e suas histórias, pois eles, sim, podem tornar-se um objeto de estudo para a construção de uma teoria. Ou seja, nessa perspectiva, querer analisar o fracasso escolar fora de um contexto que o singulariza, apesar de não podermos fechar os olhos para questões pertinentes quanto à sua natureza, seria apenas corroborar ingenuamente as estatísticas que pretendem verificar e afirmar suas causas.

Segundo o autor, “a expressão ‘fracasso escolar’ é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (op. cit., p. 13). Prossegue esclarecendo que a noção de fracasso escolar é utilizada tanto para expressar uma reprovação em uma determinada série quanto para falar da não-aquisição de certos conhecimentos e competências. Dessa forma, pode-se afirmar que o termo abrange tanto um aluno de primeira série que não aprendeu a ler, quanto um aluno que fracassou no ensino superior.

Charlot chama atenção para o fato de que essa expressão tornou-se tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tem a tendência, hoje, de associá-la à imigração, ao desemprego, à violência e à periferia. O autor entende que o termo fracasso escolar é uma “chave” disponível para se interpretar o que ocorre nas salas de aula, nas escolas, em certos bairros, em certas situações sociais. Dessa maneira, a

questão do debate acerca do fracasso escolar recai, obviamente, sobre a aprendizagem, mas, também, sobre a eficácia dos professores, do serviço público, sobre a igualdade das oportunidades, sobre os investimentos em educação, sobre as formas de cidadania, etc.

Cumprido ressaltar que o autor reconhece a existência de fatores claros que levam a opinião pública, a mídia e os docentes a se utilizar do sintagma “fracasso escolar”. Em sua avaliação, tais fatores são observáveis e comprovados cotidianamente: alunos que não conseguem aprender aquilo que lhes é ensinado; que não adquirem os saberes que deveriam adquirir; que não constroem certas competências; alunos que reagem com condutas de desordem, agressividade; etc. Entretanto, a argumentação desenvolvida pelo autor defende a tese segundo a qual o “fracasso escolar” não existe. Para ele, é necessário recusar a existência desse rótulo, ou seja, é importante dizer não às ideias de “doença, tara congênita, contágio, evento fatal” (op. cit., p. 16), que encontram livre trânsito nas nossas escolas hoje.

Na avaliação de Charlot, em se tratando, não de uma doença, mas, sim, de histórias escolares de alunos que terminam mal, o fracasso escolar não pode ser visto como um vírus resistente, um objeto misterioso. Assim, em vez de se buscar a cura para o “fracasso escolar”, deve-se analisar essas histórias, essas situações de fracasso dos alunos. Afinal, não é o fracasso, mas o modo singular de “fracassar” (ou não) que se configura como objeto de estudo.

Para o autor, o fracasso escolar é “não ter”, “não ser”, pois sua noção remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão: ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão de regras, etc. Ele admite, por exemplo, que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social, mas afirma que isso não permite que se diga que a origem social é a causa do

fracasso escolar. Se quisermos analisar o fracasso escolar, devemos levar em consideração:

- o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (op. cit., p. 23)

Para Charlot, diante de um aluno que fracassa num aprendizado, podemos ter uma leitura negativa ou positiva. A leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento, enquanto uma leitura positiva se pergunta a respeito do que está ocorrendo, de qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros, etc.

De acordo com o autor, quando se procede positivamente diante do fracasso, procurando compreendê-lo como uma situação que advém durante uma história, está se considerando que todo o indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja.

A concepção de fracasso escolar apresentada por Charlot norteou significativamente nossa intervenção junto à sala de PIC que acompanhamos, pois diante das realidades apresentadas pelos alunos, entendemos que não nos era possível mensurá-los como um grupo de fracassados, mesmo que uma análise objetiva de seus históricos escolares pudesse apontar para essa direção. Tínhamos que observá-los individualmente, entender suas histórias de fracasso isoladamente e não dentro de um fenômeno chamado “fracasso escolar”.

Se quiséssemos estabelecer ali as causas do fracasso escolar ressaltando os pontos comuns entre as histórias dos alunos matriculados no PIC, poderíamos, facilmente, fazê-lo. Entretanto, não era esse o nosso objetivo. Naquele contexto,

interessava-nos compreender as particularidades daqueles alunos: o porquê de o mesmo aluno se sair bem em uma atividade e mal em outra; os motivos que o levavam a escolher, dentre tantas outras possíveis, uma determinada palavra para cumprir uma tarefa proposta. Essas diferenças, a nosso ver, diziam muito mais do que os pontos em comum em suas trajetórias.

Voltamo-nos, portanto, para os traços distintivos que poderiam nos mostrar uma subjetividade, uma singularidade fundamental; voltamo-nos, enfim, para cada sujeito, sem perder de vista sua inserção no grupo. Considerando tanto o universal quanto o particular, procuramos refletir sobre como um interfere no outro, ou seja, como uma realidade compartilhada por um grupo pode fazer ecoar no individual uma “verdade” que faz a marca de um sintoma. Ou o contrário, como algo que é próprio do indivíduo pode inserir no coletivo uma “verdade” a ser compartilhada.

Nossa experiência com a turma do PIC nos possibilitou o exercício desses dois momentos: tanto observamos o grupo de alunos do PIC quanto pudemos nos deter sobre um aluno em especial: Jackson. Nos dois pólos dessa experiência, o fantasma do fracasso escolar se desenhava como o destino prescrito. Por isso, no que se segue, iremos em busca dos dizeres e saberes a respeito das causas do fracasso escolar.

3.1.1. As possíveis causas de um fracasso escolar

Na introdução deste trabalho, já apontamos algumas das possíveis causas do fracasso escolar, que vão desde a incompetência dos profissionais envolvidos com a educação, até questões de ordem cognitiva por parte dos alunos. Não se trata aqui de desmenti-las, nem de reafirmá-las. Nosso objetivo é fazer uma discussão que possibilite vislumbrar os caminhos encontrados por pesquisadores, educadores e pela própria

sociedade para lidar com um problema que, estatisticamente, é preocupante e que, de fato, ainda não sabemos como resolver.

Quando iniciamos nossa pesquisa, julgávamos que, para compreendermos o PIC e o motivo de sua implementação na rede municipal (o fracasso escolar) era fundamental mapear as histórias de vida de cada aluno: sua estrutura familiar, sociocultural, econômica, etc. Acreditávamos que encontraríamos nesse histórico de vida as respostas para o fato de os alunos não saberem ler e escrever ao final do Ciclo I. Sendo assim, considerávamos extremamente significativo para nosso trabalho tudo que pudéssemos coletar de informações a esse respeito.

Nesse momento da reflexão, instaurou-se uma divisão. Ao mesmo tempo em que informações do tipo: pais separados, o pai matou a mãe, pede dinheiro no farol, a mãe usa drogas etc. nos assustavam, faziam-nos crer que tínhamos encontrado a explicação para todos os *Não Satisfatório* encontrados nos boletins escolares dos alunos do PIC.

Da mesma forma, acreditávamos que tais informações apontavam para a impossibilidade de mudar aquela situação. A cada ano, a tendência era pensar que seria mais um ano de fracasso, afinal as realidades dos alunos nunca haviam mudado. Pelo contrário: em alguns casos, tinham até piorado.

Diante dessa perspectiva tão negativa, iniciamos a leitura de *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* de Bernard Lahire (2004). A obra nos mostra a história de crianças oriundas da periferia da França e filhas de imigrantes, em muitos casos, analfabetos. O autor faz um minucioso estudo do contexto familiar dessas crianças para compreender a relação entre a realidade social por elas apresentada e sua realidade escolar. Sem deixar de levar em consideração a importância da família, da realidade sociocultural da criança, a importância de um sistema educacional satisfatório,

ele nos mostra que o improvável pode acontecer: o sucesso escolar de crianças dos meios populares.

Para Lahire, mais do que exceção que confirma a regra, o sucesso dessas crianças demonstra que é imprescindível olharmos para o particular, para o detalhe, pois, mesmo diante de um modo de vida precário, a criança pode encontrar a sua própria modalidade de ação, de comportamento por meio das relações de interação das quais também faz parte. O autor leva em conta o fato de que a criança não precisa reproduzir necessária e diretamente as formas de agir de sua família.

Tal leitura nos fez refletir a respeito dos nossos preconceitos, bem como a respeito da nossa falta de conhecimento de um assunto tão complexo quanto as causas que podem fazer uma criança ter sucesso ou fracassar na escola. Entendemos que a avaliação inicial que fizemos da turma de PIC estava relacionada com várias teorias que versam sobre as causas do fracasso escolar e que já foram amplamente criticadas por não conseguirem abarcar a natureza de um problema que está para além de recortes específicos, pois trata de questões múltiplas, plurais e que devem ser vistas em toda a sua amplitude.

Por causa das teorias às quais estávamos identificados, tornava-se claro para nós que a questão da carência cultural⁵ por parte do aluno era um fator determinante para seu fracasso na escola. Nesse tempo inicial de nossa reflexão, era lógico que uma criança vinda de uma família carente, tanto em termos financeiros como em termos culturais, trazia consigo um *déficit* significativo, tendo em vista a impossibilidade de usufruir de um ambiente propício ao letramento, posto que, em muitos casos, os pais eram analfabetos.

⁵A esse respeito consultar PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Quero, 1990.

Além disso, os relatórios que indicavam a necessidade de um determinado aluno ter um acompanhamento especial faziam-nos cair em outra explicação para o fracasso: os problemas psicológicos. Essa visão psicologizante do fracasso escolar ainda está muito presente nos dias de hoje, apesar das críticas acirradas que tem sofrido.

Entre respostas sociológicas e patológicas para o problema do fracasso escolar, esbarrávamos, também, na necessidade de uma formação continuada dos professores; no desinteresse dos alunos pela escola, principalmente, em tempos de internet; na falta de investimento em educação; nas políticas públicas; nos baixos salários dos professores; etc. Ou seja: causas não nos faltavam, o que nos faltavam eram meios de lidar com toda essa problemática que permeava o universo escolar e fazia do ato de aprender uma tarefa sobre-humana.

Diante da realidade que tínhamos no PIC, pareceu-nos que aqueles alunos não poderiam ter um histórico escolar diferente, pois tínhamos ali a reunião de todas as explicações que justificavam um fracasso escolar. Todavia, fomos compreendendo, também, que precisávamos “limpar” nossos olhos, nossos ouvidos, para poder ver aquilo que não conseguíamos ver até então, aquilo que não conseguíamos escutar: os próprios alunos.

Eram eles que iriam nos contar do porquê de estarem numa situação de fracasso, mas, para isso, era necessário que focássemos nossa atenção em suas histórias dentro da sala de aula, em relação com o saber, como nos esclareceu Charlot (op. cit.). Essa mudança se deveu a nossa percepção de que estávamos mais preocupados com a história de vida daquelas crianças do que, de fato, com a sua história escolar.

Segundo Cohen (2004), a aprendizagem é a possibilidade para a criança de tomar aquilo que era do campo do Outro. Para a autora, entretanto, para que isso aconteça, faz-se necessário haver um encontro que possibilite a transmissão de algo.

Partindo desse pressuposto, identificamos como uma possível causa para as histórias de fracasso apresentadas pelos alunos do PIC, a ausência de uma transmissão que significasse um aprendizado real para aquelas crianças. Tal ausência devia-se ao fato de que ainda não havia ocorrido para aqueles alunos um encontro com o saber.

O professor tem um papel fundamental para que esse encontro com o saber aconteça, pois, cotidianamente, em situações de aprendizagem, ele pode encarnar o Outro, a instância simbólica responsável por nossa submissão ao significante. A partir daí, começamos a nos deter nessa relação entre professor e aluno como uma via de acesso ao conhecimento; como uma maneira de superação de uma história de fracasso, portanto.

Segundo Charlot, nessa mediação entre professor e aluno, há alguns fatores que devem ser levados em consideração, pois são fundamentais para que uma relação com o saber aconteça. O primeiro ponto a ser considerado é o fato de que o aluno é um sujeito que tem desejos, isto significa dizer que ele não é paciente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o aluno possui uma história pessoal, ocupa um lugar na família, na sociedade, tem uma prática social e interpreta o mundo.

Em outras palavras, o aluno não é um objeto no qual deva se depositar uma informação. Ele age e reage diante das situações que lhe são colocadas, ou até mesmo impostas. É preciso que o saber que a escola lhe propõe tenha um sentido, para que ele não acredite que sair de uma situação de fracasso seja trair a si mesmo.

Voltando nossa reflexão para a turma de PIC, em muitas ocasiões ouvimos dos próprios alunos que eles não aprendiam porque não queriam. Frente a essa afirmação, a necessidade de escolher se impôs sobre nós: ou poderíamos pensar que isso não passava de uma provocação, ou, então, nos dispôr a ouvir o que aquelas crianças estavam dizendo e tentar descobrir o porquê desse não querer aprender.

Foi apostando no fato de que eles tinham toda a capacidade de aprender, independentemente do histórico que apresentavam até ali, e de que fazer o processo de ensino-aprendizagem ter sentido poderia fazê-los querer aprender que iniciamos nosso projeto de intervenção. Na ocasião, objetivávamos mostrar a todos, inclusive a nós mesmos, que aqueles alunos poderiam escrever uma história diferente, uma história de sucesso escolar.

3.2. A pesquisa-ação no PIC: o desejo de aprender

Com base em nossa observação da sala de PIC, idealizamos um projeto de intervenção no qual, em nossa avaliação, houvesse espaço para que o desejo de aprender fosse mobilizado nos alunos. Mais especificamente, gostaríamos de despertar o desejo de aprender a escrever. Entendíamos que de nada valeria repetir incessantemente atividades voltadas para o ensino da escrita, sem antes fazê-los desejar aprender a escrever, descobrir um sentido, um significado para a escrita em cada um e para cada um deles.

Ao pensar em um nome para o projeto que seria realizado com a sala de PIC, surgiu não só o nome, mas, também, o que seria o projeto: uma brincadeira envolvendo palavras. Tal ideia surgiu da constatação de que muitos daqueles alunos ainda se encontravam de fato à margem do processo de escrita, não tendo encontrado um motivo para que a escrita fizesse parte de suas histórias.

Mas, como fazer um projeto de escrita com quem ainda não aprendeu a escrever? Sem dúvida, essa era a nossa mais angustiante pergunta. Entretanto, com o início do projeto, foram surgindo outras, tão instigantes quanto essa.

São muitas as vias que surgem quando experienciamos construir um processo de ensino-aprendizagem e, por mais que tentemos enumerar os possíveis efeitos do fazer

pedagógico, de fato, a totalidade de seu alcance surpreende e nos mostra que há ainda mais a ser feito. Foi o que descobrimos em nossa pesquisa-ação e o que relataremos resumidamente agora.

3.2.1. A formação pela ação

O acordo inicial feito com a professora da turma era o de que, às quintas-feiras, daríamos aula até o intervalo. Após o lanche, ela assumiria a turma. Depois de tudo combinado, começamos a dar concretude aos nossos objetivos de efetivar o que entendemos tratar-se de uma aposta no desejo de aprender. Para tal fim, juntamos Literatura Infantil com atividades lúdicas que envolviam a escrita.

Com o início das atividades, outra questão nasceu: como fazer com que a professora do PIC deixasse de ser expectadora e passasse a ser uma colaboradora integrada ao projeto? Entendíamos que a participação efetiva da professora nas atividades seria fundamental não só para o projeto, mas, também, para uma reformulação de sua relação com seus alunos. Mas, passavam-se os dias e ela só nos observava, com seu diário de classe em mãos.

No entanto, quando estávamos na terceira semana de trabalho, surgiu o interesse da professora pelas atividades que estavam sendo desenvolvidas. Ela começou a perguntar se poderia aplicá-las com a sua turma do TOF (outro projeto do “Ler e escrever”, voltado para as crianças do 1º ano do Ciclo I) no período da tarde. Percebemos, então, que o diálogo havia se iniciado e que aquele era um meio possível para que se estabelecesse uma relação de parceria entre nós.

Aos poucos fomos falando sobre as atividades que pretendíamos fazer com o PIC e procurando saber qual a sua opinião. A professora nos questionava se dava para fazer com a 1ª série e respondíamos que sim, mas que eram necessárias algumas

adaptações. E ela completava dizendo: “é que vai ter reunião de pais e eu quero mostrar pra eles”.

A primeira vez que ouvimos isso ficamos bastante frustrados, mas, ainda assim, enxergávamos tudo isso como um caminho. E, felizmente, o foi. A reunião de pais passou e o interesse da professora pelas atividades aumentou consideravelmente a ponto de vir dela a pergunta: “o que vai ser na próxima aula?”.

Antes da quinta-feira, sempre mostrávamos para a professora o livro que pretendíamos trabalhar e as atividades que faríamos com a turma. Ela, por sua vez, sempre indagava: “será que isso vai dar certo?”. E dizíamos: vai, nós vamos conseguir!

Na quinta-feira, chegávamos, entregávamos para a professora o roteiro da atividade para que o colocasse na lousa, e ela, então, se incumbia de mudar alguma coisa dizendo: “acho que fica melhor assim!” e ficava mesmo. Aos poucos ela começou a participar junto conosco e, quando percebemos, ela já estava ali, tomando a frente e pensando em soluções para possíveis falhas ou em mudanças no planejamento das atividades.

Ao final do dia, conversávamos a respeito da atividade, ela levantava pontos que necessitavam ser mais bem planejados, como o número de partes que tinha a atividade e o grau de dificuldade para sua realização, relacionado ao fator tempo, que, agora, já ultrapassava o intervalo e tomava conta da manhã inteira. Frente a isso, ela sempre dizia: “eles estão gostando e eu também, é isso que importa!”

Esse breve relato que fazemos talvez não dê conta do que queremos expor e da dimensão dos efeitos que tudo o que estamos narrando causou. Estamos conscientes, também, da dificuldade de recobrir a relação que se estabeleceu entre nós durante os meses do projeto *Brincando com as Palavras*. Ao fim do processo, sempre estávamos

juntas, discutindo, trocando livros, conversando sobre o que ocorria na sala de PIC nos outros dias e, também, falando de nós, de nossa vida, de nossos planos.

Desde então, tornamo-nos parceiras. E tudo isso ficou tão visível que até as professoras que eram do turno da tarde a procuravam para saber o que estávamos fazendo e pediam a sua ajuda porque queriam fazer também! O projeto tornou-se nosso e ela se percebeu diferente, criativa e isso refletiu em sua prática diária, mesmo após o fim do ano letivo. No ano seguinte, a frente da 3ª TOF, disse-nos que estava “cheia de nove horas”, cheia de vontade de criar atividades interessantes para os seus alunos.

Se, antes, não tínhamos a intenção de, com esse projeto, falar em formação de professores, hoje sabemos que não é possível ignorar o que aconteceu e que precisamos analisar profundamente os efeitos dessa formação na escrita dos alunos do PIC. Como não é o objetivo deste trabalho, deixamos aqui apenas o apontamento da necessidade de uma investigação mais ampla dessa questão.

A partir daqui, acreditamos ser importante mostrar um pouco do que foi o projeto, por meio da descrição passo a passo de uma de suas atividades. Nossa aposta é a de que isso explique o porquê do envolvimento da professora do PIC no projeto e, principalmente, o porquê de termos compreendido ser possível construir uma outra história para essa turma de PIC que não a de mais um fracasso escolar.

3.2.2. O projeto de intervenção: Brincando com as Palavras

Tudo começava com uma brincadeira, retirada do repertório de nossa própria infância. Antes de qualquer atividade pedagógica propriamente dita, o objetivo era sorrir, suar, errar, acertar, perder, ganhar, sair, ficar. Era brincar, simplesmente isso.

Depois de exercerem um de seus direitos de criança, o próximo passo era descobrir um universo feito de sons, de cores, de histórias, de palavras.

Ao todo, foram cinco livros e um cd, produzidos a partir das atividades realizadas na 4ª PIC, além de muitas leituras, discussões, descobertas e peraltices. Não nos alongaremos porque não cabe aqui descrever todas as atividades.⁶ O que se torna relevante neste momento é ressaltar que, quando um adulto se dispôs a promover um encontro com as crianças e a construir com elas os modos de sustentar um percurso, elas puderam ter algum contato com o desejo de aprender.

Posto isso, fornecemos, a seguir, o roteiro de uma das atividades que foram realizadas no projeto, a qual narraremos sucintamente na sequência:

1ª Atividade

Título: O livro de Artes da Turma da 4ª PIC

Nº de alunos: 13

Alunos: Alex, Allan, Andreza, Daniel, Diego, Jackson, Jhonatan, Marcos, Rafael, Thamires, Vinicius, Washington e Wellington.

Roteiro:

- Conversa;
- Combinados;
- Leitura compartilhada;
- Criando uma cor...;
- Inventando um nome...;
- Nosso 1º livro.

Objetivos:

- Criar um ambiente para a leitura de livros infantis;
- Verificar a compreensão textual dos alunos;
- Identificar leituras de mundo a partir da interpretação da história feita pelos alunos;
- Perceber como está a autoestima dos alunos;
- Incentivar a criatividade;
- Mostrar a relação entre letras e sons; e

⁶ Algumas atividades serão analisadas em nosso próximo capítulo, para exemplificar o nosso estudo de caso.

– Valorizar a autonomia dos alunos.

Recursos:

Livro, cartolina, canetinhas, incenso, papel sulfite, cola, tinta guache, pincéis, alfabeto móvel, barbante, pregadores, giz, lousa, copo descartável, água e papel toalha.

Bibliografia

ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

1º Passo: Conversa e combinados

Iniciamos a atividade desenhando um círculo no chão que, pelo tamanho, propositadamente faria com que todos nós ficássemos bem próximos uns dos outros. Em seguida, explicamos aos alunos por que em vez de só assistir à aula, a partir daquele dia, desenvolveríamos atividades juntamente com a professora, às quintas-feiras. Eles não fizeram qualquer objeção. Depois era a hora de fazermos nossos “combinados” para que a atividade pudesse fluir tranquilamente, para tal utilizamos duas “orelhas de burro” feitas com cartolina para ilustrar nosso primeiro combinado: *quando um fala, o outro escuta*.

Em seguida, o momento foi de falar sobre agressões, violência, desrespeito, atitudes comuns entre os alunos da 4ª PIC. Para ilustrar nosso combinado de que tais atitudes não deveriam fazer parte de nossa rotina, trouxemos uma bandeira branca feita com incenso e papel sulfite e com a palavra *Paz* no centro da página e os alunos se comprometeram a tentar resolver seus “problemas” por meio do diálogo e a respeitar seus colegas e as professoras durante as atividades.

Nosso último combinado foi em relação à construção de um ambiente de trabalho tranquilo, sem os gritos e a correria tão constantes em sala de aula. Combinamos então que, quando percebêssemos que isso estava acontecendo,

cantaríamos: *pampamranran ...pampam!*, finalizando com palmas para que a *Harmonia* voltasse à sala.

Os alunos concordaram com todos os combinados, mas mesmo assim eles foram reforçados a todo momento.

2º Passo: Leitura compartilhada

A partir daí apresentamos para classe o livro com o qual iríamos trabalhar: *Flicts*⁷ do Ziraldo e comentamos que se tratava do autor de um outro livro que provavelmente era conhecido por todos: *O Menino Maluquinho*. Todos afirmaram conhecer o livro. Lemos *Flicts* para a classe e para a professora que também não o conhecia, mas que já sabia qual o seu conteúdo, pois lhe contamos a história anteriormente, e durante a leitura fomos incentivando os alunos a interagir com a história a partir das ilustrações e de perguntas sobre as mesmas.

Quando terminamos a leitura, falamos a respeito do assunto de nosso livro e fizemos relação com o nosso dia-a-dia em sala de aula e com a vida. Os alunos foram bem participativos e mostraram-se solidários ao personagem de Ziraldo. O aluno Marcos comentou que se *Flicts* fosse da turma deles, isso não aconteceria, porque ali todos eram amigos! A professora sorriu e ficou comovida com a fala de seu aluno, era visível em seu rosto a satisfação pela forma como estavam se comportando.

Terminamos a conversa com os alunos dizendo que nunca se sentiram “flicts”, pois sempre tiveram amigos para brincar, nunca se sentiram sozinhos!

⁷ *Flicts* conta a história de uma cor que é considerada “estranha” e sem importância para as outras cores e que vive só, sem amigos e sem ter uma utilidade como tinham as outras. Mas *Flicts* é persistente e está sempre procurando uma forma de interagir com as outras cores, que frequentemente o ignoram. Até que um dia *Flicts* vai *sumindo, sumindo...* e aí descobrimos que *Flicts* é a cor da *LUA!*

3º Passo: Criando uma cor...

Terminada a leitura e a conversa a respeito da história, foi proposto à turma que cada um criasse uma cor que não existisse e desse a ela um nome único, como Zivaldo fez ao criar a cor *Flicts*. Para esse segundo momento, usaríamos tinta guache, folha sulfite e o alfabeto móvel de que eles dispunham no armário da turma. A classe estava entusiasmada em trabalhar com as tintas e, apesar do medo da professora de que eles sujassem tudo, a atividade correu tranquilamente. A professora parecia impressionada com a concentração dos alunos e com o silêncio que pairava no ar: “quando eles querem, eles sabem se comportar e fazem tudo direitinho!”, disse sorrindo.

4º Passo: Inventando um nome...

O mais complicado foi o momento de se criar um nome para as cores. Precisamos ir de um por um com o alfabeto móvel para explicar que tinha que ser uma palavra que eles achassem que não existisse, mas que fosse possível ler.

Como não sabiam ler ainda, líamos para eles as sequências sonoras que formavam até que se decidissem por uma para ser o nome de sua cor. Percebendo que precisávamos de ajuda, a professora da turma foi ajudar o aluno Washington a dar um nome para sua cor, mas como ao ser perguntado sobre um nome o aluno só falava nomes de cores já existentes, a professora irritou-se e começou a gritar: “tem que ser um nome que não existe! será que é difícil pra você entender isso? eu vou ter que repetir a mesma coisa quantas vezes, menino?”

Percebendo a alteração da professora e o rosto de espanto do aluno, fomos até lá e dissemos que ela podia deixar, que o ajudaríamos. O aluno conseguiu dar um nome

para sua cor e quando a professora veio até nós para, ao que pareceu, justificar o seu descontrole, dissemos-lhe que é difícil ser original, que por isso precisávamos ter paciência, afinal não é nada fácil, nem para eles nem para nós, sermos originais e criativos.

Terminada essa etapa, fizemos com barbante um varal na sala e com os pregadores prendemos os trabalhos para que secassem e depois fomos arrumar as tintas, lavar os pincéis e limpar as mesas que havíamos sujado. Para nossa alegria, um dos alunos que “dão trabalho”, Wellington, se ofereceu para limpar as mesas e o fez da melhor forma possível com a ajuda de sua irmã, Andreza.

5º passo: Nosso primeiro livro

Depois que vimos todos os trabalhos expostos, contamos-lhes que iríamos fazer o nosso livro de cores e pedimos sugestões para o título. Os alunos sugeriram quatro títulos, fizemos então uma votação e ganhou o título *O livro de Artes da turma da 4ª PIC*. Após terminarmos, perguntei-lhes que nota dariam para seu comportamento durante a atividade e eles disseram que a nota era 9. A professora os elogiou e disse que eles se saíram muito bem em nosso primeiro dia de trabalho juntos.

Em nossa conversa durante o intervalo, percebemos que a professora estava contente com o desempenho de seus alunos e seus comentários sobre a turma foram bem mais positivos do que os que ouvimos nas últimas semanas. Quem sabe esse não foi realmente o nosso primeiro passo juntos...

3.2.3. Brincando com as Palavras: o baú de ideias

De nossas conversas durante os intervalos, surgiu a ideia para essa atividade que acabamos de descrever, pois, para ela, as enormes dificuldades de seus alunos advinham de suas relações afetivas problemáticas, o que muitas vezes fazia com que ela se questionasse se poderia ajudá-los a superá-las. Para a professora, seus alunos não sabiam lidar com suas emoções e por isso sempre reagiam da mesma forma a todo e qualquer impasse: com violência!

Durante nossas conversas, veio à tona a palavra autoestima, que nos levou a refletir sobre o que conhecíamos da realidade e da trajetória educacional de nossos alunos. E chegamos à conclusão de que era fundamental trabalharmos no decorrer do projeto com a autoestima desses meninos e meninas, buscando despertar o lado criativo de cada um, valorizando suas produções e, conseqüentemente, valorizando-os enquanto pessoas.

A partir daí, veio a ideia de trabalhar com o livro *Flicts* de Ziraldo, que, lá no fundo de nosso baú, resgatava um curso de Literatura Infantil que havíamos dado em 2002, na Fundação Curro Velho, em Belém/PA, para a formação de alunos do magistério e de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Nesse curso, solicitamos aos alunos que apresentassem para a turma um livro infantil que gostassem muito e uma professora nos trouxe *Flicts* e todos nós ficamos encantados com a história da cor que havia descoberto, depois de um longo percurso de inferiorização por parte das outras cores, que a achavam estranha e sem importância, que, na verdade, ela era a cor da lua.

Ao resgatarmos esse livro de nosso baú, falamos imediatamente a seu respeito com a professora do PIC, que aprovou iniciarmos o projeto com *Flicts*. O passo seguinte foi elaborar a atividade a ser realizada a partir da leitura do livro. Foi então

que, mergulhando em nossa infância, perguntamo-nos: com o que mais gostávamos de brincar quando criança? *TINTA!*

A partir dessa redescoberta, surgiu a inspiração para propor aos alunos que criassem uma cor, misturando as tintas e dessem para essa cor um nome que não existisse, misturando letras e sons, e aquela seria a cor inventada e nomeada por eles, sua obra. Os alunos ficaram muito entusiasmados em criar algo, em nomear algo, e procuraram fazer isso da melhor forma possível, valorizando o seu processo de criação que, para além da realização de uma atividade, ecoava como um “eu sou capaz!” que era delicioso de se ouvir.

Colocamos assim o nosso primeiro tijolo, pois entendíamos que um trabalho efetivo em torno do processo da escrita desses alunos, primeiro tinha que fazer com que escrevessem e que isso tivesse significado para eles. Esse foi o desafio, pois entendíamos que as razões para o não envolvimento desses alunos com a escrita, apesar de estarem no 4º ano do Ensino Fundamental, se devia a fatores muito mais complexos do que os aqui apontados como causas do fracasso escolar.

Nossa aposta em um projeto de intervenção significava uma aposta na mudança, na crença de que era possível fazer das histórias de fracasso escolar desses alunos algo do passado, que daria lugar ao sucesso escolar, por meio de atos educativos significativos para cada um deles de maneira subjetiva, singular.

No próximo capítulo, contaremos uma história com final feliz, a de Jackson e de seu encontro com o sucesso escolar depois de quatro anos de uma trajetória de fracasso. Mostraremos como sua experiência com situações significativas de ensino-aprendizagem possibilitou o abandono de uma posição inicial de recusa ao saber para uma posição subjetiva, referenciada no simbólico.

4. Jackson e o sucesso escolar: efeitos de simbolização do ato educativo

Há tão pouca gente que ame as paisagens que não existem!
Fernando Pessoa

Neste capítulo, nosso objetivo é refletir a respeito das possibilidades de, no ato educativo, ocorrerem efeitos de simbolização. Apontamos o papel do professor na mediação entre o saber e as particularidades da própria constituição do sujeito, no caso, de Jackson, como sendo determinante para que a educação possa assumir uma dimensão simbólica.

Nesse sentido, buscamos compreender de que maneira nosso trabalho de intervenção junto à 4ª PIC, bem como a relação entre Jackson e sua professora, propiciaram ao aluno uma mudança de posição diante da ação educativa. Acreditamos que tal mudança promoveu a superação da captura imaginária, abrindo-lhe a possibilidade de maior trânsito simbólico.

Tal aposta se deve pelas respostas que encontramos na teoria lacaniana que versa a respeito da função paterna e sua importância no advento do simbólico para criança. Partimos do pressuposto de que é possível fazer uma analogia entre o que foi descrito pelo psicanalista e o que vivenciamos em sala de aula. Pensamos poder afirmar que o professor funcionou como um facilitador na procura de um pai simbólico para Jackson, mediando o encontro entre o aluno e sua condição de sujeito do ato educativo.

Como resultado desse encontro, Jackson descobriu, nos termos utilizados por Pommier (op. cit.) a sua “chave da escrita” e aprendeu a ler e a escrever depois de quatro anos de um histórico de fracasso escolar. É evidente que o aluno ainda apresentava dificuldades na realização das atividades propostas na escola, entretanto, é inegável que havia conseguido entender o funcionamento das operações de leitura e de

escrita, o que lhe tornava capaz de seguir adiante, aprendendo. Por isso, neste capítulo de nossa pesquisa, a palavra fracasso dá lugar à palavra sucesso, pois, em se tratando de Jackson, nosso informante neste estudo de caso, julgamos que seria leviano não caracterizar o seu percurso no PIC como um caso de sucesso escolar.

Comparado ao de outras crianças da mesma etapa escolar, o desempenho pífio e o manejo precário de Jackson do sistema alfabético de leitura e escrita torna-se óbvio. A palavra sucesso, no entanto, cabe plenamente aqui se utilizamos os parâmetros de Charlot, ou seja, se o termo comparativo para a avaliação de Jackson for o próprio percurso e não o percurso de outras crianças. É notável a diferença de compreensão do sistema apresentada por ele, entre o início e o final do seu período de permanência no PIC.

Do mesmo modo, não perdemos de vista os resultados finais apresentados pelos outros alunos do PIC. Essa realidade nos desafia ainda mais a conhecer as razões pelas quais Jackson conseguiu trilhar um caminho diferente para si. Acreditamos que, vislumbrando as razões do sucesso de Jackson, podemos compreender melhor os motivos que fizeram com que os outros não atingissem uma aprendizagem satisfatória.

Ressaltamos que a relação com os outros alunos é relevante para entendermos os rumos que a história de Jackson tomou. Pois uma relação inicial de agressividade e de recusa, pôde ser transformada em um laço, em uma relação de cooperação e respeito. Esse laço garantiu a Jackson um lugar no grupo, o que o ajudou a construir sua história de sucesso, pois, por mais que uma parte do caminho seja solitária, a outra há que se fazer acompanhada.

Por esse motivo, tentaremos sublinhar ao longo deste capítulo quem foram os parceiros de Jackson nessa travessia. Mas antes, no que segue, mostraremos mais elementos da caminhada de Jackson em direção ao sucesso escolar, em direção ao saber.

4.1. A escrita e o sucesso escolar: para além da condição de vítima

No curso deste trabalho, mostramos algumas situações de aprendizagem relacionadas a Jackson, pontuando sua resistência ao ato de aprender. Agora, queremos demonstrar o contrário. Para tal, vislumbraremos, ainda que de forma fugaz, o desejo de aprender do aluno que pode ser indiciado em suas produções escritas.

Notaremos, pela análise de mais uma atividade de nosso projeto e pelas avaliações diagnósticas realizadas pela professora da turma, a concretude do que foi dito até este momento a respeito do encontro de Jackson com o saber.

Mesmo que este trabalho não tenha tido a pretensão de ser prioritariamente empírico, entendemos que essa análise se faz necessária para materializar uma experiência que, para nós, foi extremamente significativa e nos proporcionou uma aprendizagem que está para além de qualquer teoria que tenhamos mobilizado para tentar socializá-la.

Começaremos nossa análise a partir de uma atividade realizada pelo aluno no *Brincando com as Palavras*, que ocorreu no primeiro semestre de 2007.

a) Atividade: A palavra e a imagem

Sem contar as frases ditadas em dia de avaliação diagnóstica e as copiadas da lousa nos textos coletivos ou nas respostas que deveriam ser escritas no livro didático, a primeira frase que Jackson construiu sozinho está reproduzida na figura 2, que se segue.



Figura 2: Frase construída por Jackson

Para realizar essa atividade com a turma de PIC, baseamo-nos no conceito de *rébus*, (um conjunto de imagens que não deve ser lido apenas como imagem, mas, também, como letras, como sílabas). Iniciamos nosso trabalho conversando com os alunos a respeito das imagens que surgiam quando proferíamos uma palavra, explicando-lhes que, em muitos casos, construíamos em nossa mente uma imagem assim que líamos, escrevíamos ou ouvíamos uma palavra.

Para exercitar, os alunos foram dizendo palavras e refletindo sobre o fato de que algumas davam para imaginar, ver as imagens, outras não. Propusemos, então, que os alunos construíssem frases misturando palavras escritas e imagens, que eles retirariam de jornais e revistas. Ressaltamos que, para que a produção pudesse ser considerada uma frase, precisava fazer sentido. Portanto, em sua montagem, as imagens e as palavras deveriam compor um todo que transmitisse uma mensagem.

No início, eles tiveram dificuldade em fazer a relação entre as imagens que escolhiam e a frase que gostariam de formar. Mas, aos poucos, a maioria foi conseguindo criar sua frase. Jackson formulou a frase *A arma é violenta*, conforme podemos observar na figura 2. Questionamos o aluno a respeito do sentido de sua frase,

dizendo-lhe que não a tínhamos entendido. Argumentamos que poderíamos ler que o homem armado é violento, já que, em sua imagem, não havia apenas uma arma, mas um homem segurando uma arma.

Ele concordou conosco, dizendo que, para ficar certo, teria que ter só a arma, mas, no final, argumentou que dava para entender, mesmo assim. Sabíamos do grau de dificuldade da atividade, pois os alunos estavam acostumados a escrever sozinhos apenas palavras soltas e não frases, além disso, eles tinham que fazer a devida associação entre a escrita e sua representação por meio da imagem.

A frase construída pelo aluno possui uma lógica, apesar desse pequeno detalhe observado por nós. Além disso, como qualquer atividade de escrita envolve uma leitura, Jackson conseguiu unir as duas operações para realizar o trabalho proposto, pois procurou nos jornais as palavras que necessitava e para isso precisou ler.

O passo que dávamos aqui era relevante na medida em que objetivávamos iniciar a construção de frases com os alunos, visando à futura produção de textos de autoria individual e não apenas produções coletivas como estavam acostumados a fazer. Entendíamos que a construção dessas frases os ajudava a perceberem o funcionamento da língua materna, não só na fala, como também na escrita.

Posto isso, para dar sequência à nossa análise, mostraremos dois ditados realizados pelo aluno já no final do ano letivo, nos quais, apesar dos tropeços, pode-se identificar também os avanços de Jackson na escrita. Para dar ênfase ao que estamos denominando como avanço, gostaríamos de lembrar que Jackson chegou à 4ª PIC apenas como um copista e profundamente relutante em realizar qualquer atividade que envolvesse uma escrita autônoma.

b) 1º Ditado

O ditado reproduzido na figura 2 foi realizado para fins de avaliação diagnóstica acerca da hipótese de escrita na qual o aluno se encontrava, bem como para verificar os avanços que obteve no bimestre. Antes de analisá-lo, gostaríamos de pontuar que a aquisição da escrita por Jackson foi resultado de seu trabalho conjunto com a professora da sala de PIC. Ou seja: seu sucesso escolar não foi obtido sozinho, teve como principal colaboradora sua professora que, apesar de todas as dificuldades que encontrou à frente dessa sala, não desistiu de alfabetizá-lo.

Ei-lo:

São Paulo, 26/11/07 ✕
nome: Jackson
ditado
1- Borboleta borboleta
2- tubarão ✓
3- Peixe ✓
4- foca ✓
5- rã ✓
a Borboleta é colorida
a borboleta ✓

Figura 2: Ditado realizado por Jackson em 26/11/2007

No ditado acima, temos palavras seguidas por uma frase, como eram comumente compostos os ditados para avaliação diagnóstica. Nesse caso, as palavras são: *borboleta*, *tubarão*, *peixe*, *foca* e *rã* e a frase é *A borboleta é colorida*. Como isso foge do escopo de nosso trabalho, não entraremos aqui no mérito de avaliar o ditado. Voltando-nos apenas para a escrita de Jackson, verificamos que o aluno errou apenas a palavra *borboleta*, pois grafou “*borborta*” nas duas vezes onde era esperado que ele

escrevesse esta palavra.

Observamos que o ditado é composto por palavras que, supostamente, poderiam confundir mais facilmente o aluno quanto à ortografia (como, por exemplo, *peixe*, que ele poderia ter escrito com ch, ou então a palavra *rã*, que poderia ter colocado a letra m ou n no final, em vez do til). Entretanto, não foram as palavras que supostamente contém dificuldades ortográficas que fizeram Jackson tropeçar na escrita. Contrariamente, o aluno escreveu de forma incorreta a palavra *borboleta*, que é ortograficamente mais simples.

De modo geral, Jackson foi muito bem nesse ditado, tendo escrito a maioria das palavras corretamente, mesmo aquelas que poderiam apresentar maiores dificuldades ortográficas. Outras questões que foram corrigidas pela professora nesse ditado, referiram-se ao fato de o aluno ter iniciado a frase com letra minúscula e ter escrito a palavra *borboleta* com letra maiúscula.

c) 2º Ditado

A seguir, analisaremos outro ditado realizado pelo aluno também para fins de avaliação diagnóstica no mesmo período, tendo sido o último ditado do ano letivo de 2007. A partir desses ditados e, claro, das avaliações realizadas durante todo o ano, a professora do PIC definiu quais os alunos que seriam aprovados. Como já mencionamos no decorrer deste trabalho, apenas quatro alunos foram aprovados, de um total de vinte e dois matriculados no início do ano letivo.

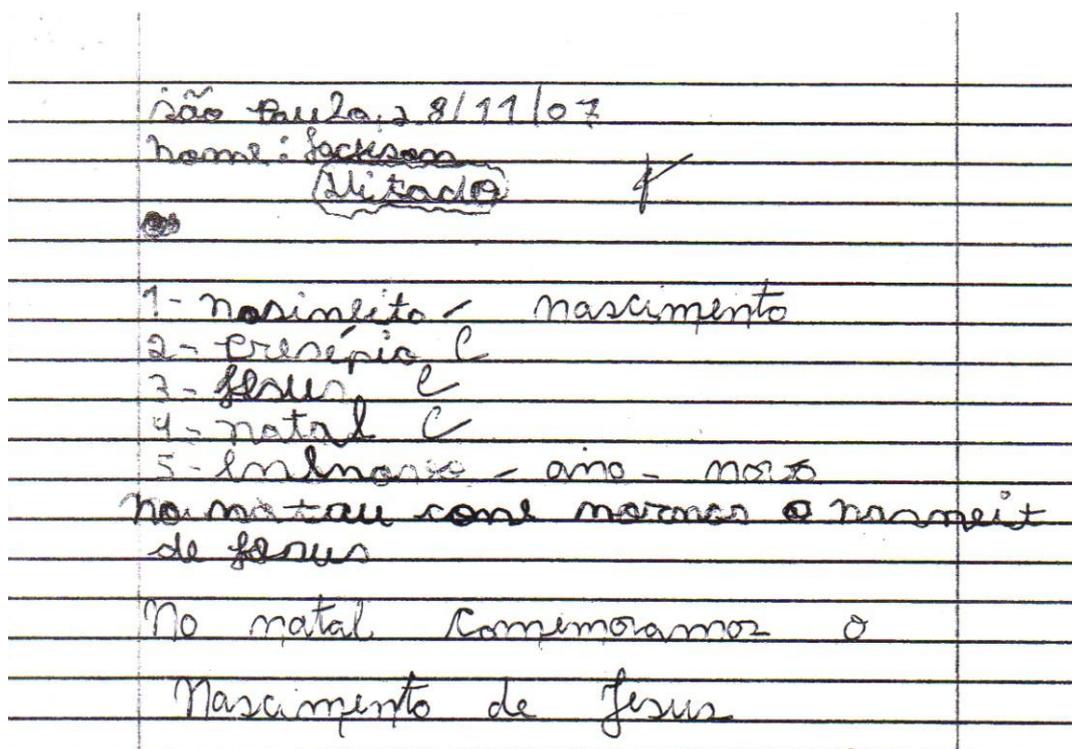


Figura 3: Ditado realizado por Jackson em 28/11/2007

Nesse último ditado, Jackson apresentou maiores dificuldades do que no precedente. Elas compreendem questões de ortografia, como na palavra *natal* que ora o aluno escreve corretamente, ora escreve com a letra u, passam pela transformação indevida de um sintagma em vocábulo como em *enenovo*, e progridem até a tentativa de transcrição fonética da palavra *nascimento*, que aparece como *nasineito*.

Entretanto, segundo a professora, tais confusões são normais no momento em que o aluno está se alfabetizando, pois ele pode, em algumas situações, apresentar uma escrita referente a uma hipótese anterior à sua. Como, por não sermos alfabetizadores escolhemos, durante todo o percurso deste trabalho, não discutir mais a fundo a questão do método utilizado para verificar o ensino da escrita dos alunos da 4ª PIC, que como já mencionamos, baseava-se nos estudos de Emília Ferreiro, não vamos, agora, questionar se as explicações da professora quanto ao desempenho de Jackson nesse último ditado procedem ou não.

A favor do argumento da professora, cumpre lembrar que o processo de alfabetização se dá ao longo da vida, e é experienciando a leitura e a escrita que se aprende a ler e a escrever. Nessa trajetória, erros e acertos fazem parte do aprendizado. Infelizmente, a maioria dos alunos da 4ª PIC não apresentou, ao final do ano letivo, resultados satisfatórios no que concerne ao processo de aquisição da escrita. Lembramos, entretanto, que sabemos que os demais alunos não saíram dessa experiência da mesma forma como chegaram, pois, mesmo dentro do fracasso, há algum tipo de aprendizado.

Apenas quatro alunos obtiveram um desempenho considerado positivo pela professora em suas avaliações. Jackson foi o caso extremo, o destaque do processo, pois partiu de uma situação de incipiente uso do sistema de escrita para uma posição subjetiva desejante em relação ao saber. Sua posição inicial parecia condená-lo a ser mais uma vítima de nosso sistema educacional, porém, atos educativos significativos para ele, permitiram-no abandonar tal posição para assumir a sua vontade de aprender, o seu desejo de saber.

A seguir, apresentamos os documentos oficiais com os resultados obtidos por todos os alunos da 4ª PIC. A importância de incluí-los em nosso trabalho se deve ao fato de que, em nossa avaliação, esses documentos autenticam a nova posição de nosso informante como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.1. O desempenho da turma de PIC

Ao final de um ano, Jackson foi aprovado, como mostram a ata do conselho de classe e a ata de resultados finais do ano letivo, nas quais constam os conceitos apresentados pelos alunos no primeiro e no segundo semestre do ano letivo de 2007.

Acreditamos que não haja dificuldade em interpretar os documentos, mesmo assim, faremos um breve comentário acerca de cada um deles. Em se tratando da ata de conselho de classe, registra-se nela o perfil da turma no primeiro semestre e no segundo, os alunos que foram retidos e os alunos que foram aprovados, após a discussão, caso a caso, junto à coordenação pedagógica.

O documento também justifica o porquê da reprovação dos alunos, seja por conceito, seja por excesso de faltas. Do total de vinte e dois alunos matriculados, quatorze concluíram o ano letivo na 4ª PIC. Segundo a avaliação da professora, o perfil da turma, nos dois semestres, não se alterou, merecendo avaliações idênticas.

Segundo as quatro hipóteses de escrita existentes nos estudos ferreirianos (pré-silábica, silábica sem e com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética), dos sete alunos retidos por conceito, um continuou pré-silábico, dois terminaram o ano na hipótese silábica sem valor sonoro e quatro estavam na hipótese silábica com valor sonoro.

a) Ata de Conselho de Classe

A seguir, temos a ata de conselho de classe da 4ª PIC da EMEF Duque de Caxias.

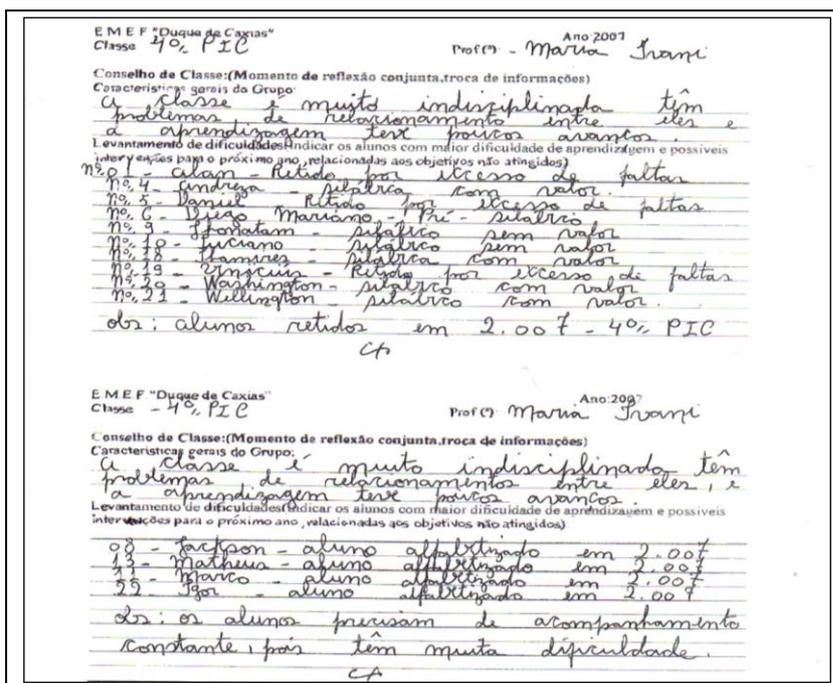


Figura 4: Ata de conselho de classe da 4ª PIC da EMEF Duque de Caxias

Segundo a avaliação da professora, os poucos avanços na aprendizagem da turma de PIC deveram-se, principalmente, à indisciplinada e aos problemas de relacionamento entre os alunos. Quanto aos alunos aprovados, dentre eles Jackson, a professora avalia que necessitam de um acompanhamento constante, devido às dificuldades por eles apresentadas.

Conhecendo as condições nas quais esses alunos foram aprovados, concordamos com a avaliação da professora segundo a qual tanto Jackson quanto os outros ainda necessitavam de um acompanhamento mais individualizado. Sabemos que isto ficaria mais difícil de acontecer numa turma com maior número de alunos, como é o caso do 1º ano do Ciclo II. Entretanto, sabemos também que os avanços apresentados por Jackson ao longo do ano eram incoerentes com mais uma reprovação.

Apresentaremos, agora, um documento que ainda hoje nos angustia, pois retrata, em conceitos, a realidade do que foi a 4ª PIC da EMEF Duque de Caxias. No meio de

tantas histórias de fracasso, é possível ver também em conceitos que Jackson saiu de um *Não Satisfatório*, no primeiro semestre, para um *Satisfatório*, no segundo semestre.

b) Ata de resultados finais

EMEF "Duque de Caxias"														ATA DE RESULTADOS FINAIS - 2º SEMESTRE DE 2007										Ciclo I		Ano 4º		Turma: 4º PIC	
# de ordem	NOME DO ALUNO	PORTUGUÊS		ARTE		ED. FÍSICA		HISTÓRIA		GEOGRAFIA		CIÊNCIAS		MATEMÁTICA		Total de Faltas	% de Freq.	Parecer Conclusivo	Ass. Do Pai ou Resp.										
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem														
01	ALAN FACUNDES DO PRADO	NS	NS	S	S	S	S	NS	NS	S	NS	NS	S	NS	NS	063	68,5%	RETIDO											
02	Y CAMARA SANTOS	S	S	S	S	S	S	NS	NS	S	S	S	S	S	S	027	88,5%	TR 2º											
03	ANDERSON DOS SANTOS FERNANDES OLIVEIRA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	181	9,5%	DES 01/0											
04	ANDREZA SALES NOGUEIRA	NS	NS	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	016	92,0%	RETIDO											
05	DANIEL FERREIRA DA SILVA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	109	45,5%	RETIDO											
06	DIEGO MARIANO	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	048	76,0%	RETIDO											
07	INGRID VILELA OTTONI	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	198	1,0%	RETIDO											
08	JACKSON DOS SANTOS	NS	S	S	S	S	S	NS	S	NS	S	NS	S	NS	S	030	85,0%	PROMOVIDO											
09	JHONATAM SANTOS DA SILVA	NS	NS	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	010	95,0%	RETIDO											
10	LUCIANO EDUARDO SILVA DOS SANTOS	NS	NS	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	034	83,0%	RETIDO											
11	MARCO ANTONIO ALVES PEREIRA	S	S	S	S	P	P	S	S	S	S	S	S	S	S	019	90,5%	PROMOVIDO											
12	MARIA EUNICE LOPEZ DA SILVA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	000	100,0%	REC 5B											
13	MATHEUS BATISTA TAVARES	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	013	83,5%	PROMOVIDO											
14	NATHALIA LAGES PEREIRA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	200	0,0%	DES 01/0											
15	RAFAEL AMORIM DA SILVA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	000	100,0%	TR 1/2											
16	RENATO FERREIRA DA SILVA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	100	50,0%	TR 6/3											
17	SARA LEANDRO DA SILVA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	086	57,0%	TR 31/10											
18	THAMIRES PEREIRA DA SILVA	NS	NS	S	S	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	028	86,0%	RETIDO											
19	VINICIUS FERREIRA DA SILVA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	113	43,5%	RETIDO											
20	WASHINGTON LOPES DA PAZ	NS	NS	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	028	86,0%	RETIDO											
21	WELLINGTON PEREIRA SALES	NS	NS	S	S	P	P	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	016	92,0%	RETIDO											
22	IGOR DA CONCEIÇÃO	NS	S	S	S	S	S	NS	S	NS	S	NS	S	NS	S	035	82,5%	PROMOVIDO											

Figura 5: Ata de resultados finais da 4ª PIC da EMEF Duque de Caxias

Devido à dificuldade na visualização da ata de resultados finais, segue abaixo a transcrição diplomática dos conceitos apresentados por Jackson ao longo do ano letivo de 2007 em todos os componentes curriculares.

Português		Arte		Ed. Física		História		Geografia		Ciências		Matemática	
1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
NS	S	S	S	S	S	NS	S	NS	S	NS	S	NS	S

Figura 6: Transcrição diplomática dos conceitos de Jackson presentes na Ata de resultados finais

Gostaríamos de mostrar uma ata de resultados finais positiva não somente para Jackson, mas para todos os alunos que fizeram parte da turma de PIC que acompanhamos durante o ano letivo de 2007. Mas, infelizmente, isto não nos é possível. Entretanto, sabemos que, apesar dos conceitos que constam nessa ata, a história desses alunos não foi feita só de fracassos; aconteceram também momentos de sucesso escolar para cada um deles.

Mas, no que diz respeito ao desempenho de Jackson, faz-se necessário apontar a melhora significativa e constante na maioria das disciplinas curriculares, com exceção de Arte e Educação Física, nas quais manteve o mesmo aproveitamento.

Posto isso, cumpre esclarecer que, por longo tempo, o sucesso mostrado por Jackson foi inexplicável para nós. Por que motivo ele foi o único a obtê-lo? Que aspectos foram determinantes para sua construção? Encontramos, na psicanálise uma explicação possível para essa visível melhora. Por isso, a partir desse momento, apresentamos os resultados das reflexões feitas ao longo dessa pesquisa.

4.2. O professor e a função do pai: metáforas de um ato educativo

Procuraremos, à luz da psicanálise lacaniana, utilizar o conceito de metáfora paterna para discorrer a respeito da possibilidade, por parte de um professor, de participar do processo da instauração daquilo que, nessa teoria, é conhecido como pai simbólico.

Trata-se, portanto, de propor no que segue uma analogia entre a figura do professor e a da “mãe desejante”, aquela que pode funcionar para a criança como uma mediadora entre ela e o acesso ao seu desejo.

Se considerarmos que a metáfora paterna institui um momento estruturante para a criança, e trabalharmos com a hipótese de que, em sala de aula, o professor é um facilitador da procura de “um pai”, acreditamos que é possível falarmos em efeitos simbólicos no ato educativo.

É claro que nem sempre podemos precisar o alcance desses efeitos e, muitas vezes, nem sequer os presenciados. O que temos que levar em consideração é justamente a possibilidade de, a partir de um ato educativo, ser possível, mesmo que o professor não saiba disso, auxiliar o aluno na sua estruturação psíquica.

Julgamos esse esforço relevante, pois, na cultura escolar, casos como o do aluno cuja inserção no PIC foi aqui tomada como objeto de estudo são considerados perdidos. É comum que os profissionais da educação utilizem uma história de vida como a de Jackson para justificar o fracasso escolar, também fizemos essa relação no início de nossos estudos, mas, em tempo, percebemos que isso se tratava de um equívoco, o qual desejamos esclarecer agora.

Assim, no que se segue, procuraremos desenvolver uma linha de raciocínio para dar a ver uma perspectiva segundo a qual as condições empíricas da vida de uma pessoa não são idênticas à sua estruturação psíquica.

Procuraremos embasar nossa análise em alguns elementos da psicanálise que permitam compreender como se dá a constituição psíquica de cada criança. Posteriormente, direcionaremos nosso olhar para a função do professor na resignificação dessa constituição.

4.2.1. João e a função do pai encarnado

Faz-se necessário esclarecer qual o contexto a partir do qual trabalharemos nessa reflexão. A partir da intervenção realizada em sala de aula com a 4ª PIC e, mais precisamente, com o aluno Jackson, pudemos perceber uma mudança de lugar por parte do aluno. Julgamos possível correlacioná-la com as falas e atitudes que, por alguma razão, tiveram um efeito estruturante para ele.

Interessou-nos compreender qual a dimensão que essa intervenção do professor tinha para o aluno para que fosse tão significativa a ponto de resultar em uma mudança de postura, pois não podemos esquecer que o aluno em questão se mostrou, muitas vezes, indiferente ou relutante ao ato educativo.⁸

Para refletir a esse respeito, uma questão relevante é o fato de que, no abrigo onde morava, o aluno era acompanhado a cada semana por um “pai social”, um morador adulto que era nomeado para essa função. Acreditamos que tal fato influenciava muito o comportamento de Jackson, pois, ao menos em nosso julgamento, ter um referencial de pai diferente a cada semana não deve ser nada fácil para uma criança.

Essa constante mudança de “pai” suscitava-nos várias questões, entre elas, a de qual seria a referência de pai para esse aluno. Em muitas ocasiões, ouvimos Jackson se referir a um morador do abrigo como sendo seu pai. Vamos chamar esse pai de João⁹. E, nessas ocasiões, o aluno mencionava que o pai havia lhe dado algum presente, ou que podiam chamar seu pai na escola que ele não tinha medo. Sempre alegava não estar fazendo nada de errado e que a professora o perseguia.

Pelo que pudemos observar, João realmente se interessava pelo aluno, mesmo quando não estava assumindo institucionalmente esse papel. Era por ele que a

⁸ É importante retomar aqui que Jackson morava em um abrigo sem o pai e sem a mãe, não nos sendo possível precisar qual relação ele teve com os pais genéticos antes de ir parar no abrigo. A dificuldade de elucidar melhor a história pregressa do aluno deveu-se ao fato de que, quando escolhemos Jackson para informante de nossa pesquisa, o aluno já havia saído da escola, porque havia sido adotado, o que impossibilitou o aprofundamento da coleta de mais informações.

⁹ Desse ponto em diante, todas as vezes que a palavra “pai” for utilizada para designar João aparecerá sem aspas.

professora procurava quando precisava falar com algum responsável por Jackson. Notamos que, durante as semanas em que estava sob orientação desse pai, o aluno se comportava melhor na escola. Pensamos que tal melhora pode ser atribuída ao fato de que esse pai procurava ir até a escola, saber como o aluno estava, procurava conversar com a professora, olhava seus cadernos, etc.

A relevância de narrar aqui a presença de João se deve ao fato de que, levá-la em consideração, nos permite o afastamento de perspectivas deterministas ou empiricistas. A ausência de um pai biológico pôde ser contornada pela presença de um adulto que se dispôs a exercer, mesmo que precariamente, essa função. Para maior compreensão de como esse fenômeno é possível, passamos, no que segue, a discorrer a respeito daquilo que Freud nomeou como “complexo de castração”.

4.2.2. O “complexo da castração” para Freud

A importância do estudo daquilo que Freud denominou “complexo de castração” deve-se ao fato de que, ao se referir à realidade psíquica de cada um, nos permite transcender a realidade concreta.

Lembramos que o estudo freudiano foi empreendido quando ele procurava demonstrar que, ao contrário do que acontece com os animais, a sexualidade humana não é um fato da natureza. Nesse raciocínio, ninguém nasce homem ou mulher, mas, sim, assume determinada identidade sexual atendendo aos imperativos impostos por seu desejo confrontados com as convenções sociais de seu tempo.

Segundo Freud (1905), o complexo de castração só existe por causa do valor atribuído ao pênis na sociedade patriarcal em que ele vivia. Por causa desse valor, a ameaça de ter o pênis cortado, devido à masturbação, costumava fazer com que o menino sentisse o medo de ser castrado.

Para o psicanalista, essa possibilidade de ser castrado gera um conjunto de consequências subjetivas, que são principalmente inconscientes. Aqui, não se trata de um medo simbólico: a criança acredita que realmente perderá seu pênis no processo de castração. Para que esse “medo” ocorra, entretanto, é necessário que o menino, além de sofrer a ameaça da castração, depare-se com o órgão genital feminino, pois um fator associado ao outro faz com que a ameaça se torne real para ele.

Diante da ameaça da castração, o menino “se vê obrigado, para salvaguardar o órgão, a renunciar à sua sexualidade” (CHEMAMA, 1995, p.30). Assim, ele reprime a masturbação, que é a via de descarga dos desejos incestuosos. Nesse momento, o complexo de castração põe fim ao Édipo e exerce uma função normalizante.

Freud afirma ainda que só é possível apreciar o significado do complexo de castração, se levarmos em consideração sua ocorrência na fase da primazia do falo. Disso decorrem duas consequências. A primeira diz que as experiências prévias de perda não dizem respeito à castração, pois só podemos falar em complexo de castração se essa perda estiver relacionada ao órgão genital masculino. A segunda é que o complexo de castração se refere tanto à mulher como ao homem. Na menina, a castração ocorre assim que ela vê que não é dotada de pênis, assumindo um caráter de inveja do pênis. Não é o caso, aqui, de nos alongarmos nas explicações de Freud que incidem diretamente sobre a sexualidade humana, mas, sim, de frisar que essa visada nos convém por permitir compreender que, para o humano, não há determinismo psíquico.

Para melhor caminhar nessa direção, faremos recurso aos estudos de Lacan, que retomou a elaboração de Freud a respeito do complexo de castração, tornando-a mais precisa. Esclarecemos, preliminarmente, que o autor a definiu como uma operação simbólica, retirando, como se vê na sessão a seguir, a discussão a respeito do falo do plano empírico e elevando-o à função significante.

4.2.3. A metáfora paterna em Lacan

Segundo Lacan (1957-1958), a metáfora paterna concerne à simbolização da função do pai, função essa que está no centro da questão do Édipo. Portanto, para compreendermos a metáfora paterna, faz-se necessário passar pelos três tempos do Édipo e seus efeitos para a criança.

No primeiro tempo do Édipo temos o desejo da criança assujeitado ao desejo da mãe. A esse respeito, Lacan afirma: “O que a criança busca, como desejo de desejo, é poder satisfazer o desejo da mãe, isto é, *to be or not to be* o objeto do desejo da mãe (...). Para agradar a mãe (...) é necessário e suficiente ser o falo.” (op. cit., pp. 197-198, grifos do autor).

Antes de prosseguirmos, acreditamos ser importante definir o que seja o falo. O falo, segundo uma abordagem lacaniana, seria um significante, que, no caso do complexo edipiano, simbolizaria o objeto de desejo da mãe, aquilo que lhe é suposto faltar. E “a relação do filho com o falo se estabelece na medida em que o falo é o objeto do desejo da mãe” (Idem, p. 190).

Nesse momento do complexo de Édipo, não há para criança a presença de um elemento terceiro que mediatize a identificação fálica da criança com a mãe. A mãe é um ser primordial e a criança deseja ser o objeto de desejo desse ser primordial. Mas há,

nessa relação, a possibilidade de que a mãe deseje outra(s) coisa(s) à medida que ela é regida pela lei, pelo símbolo e, portanto, mesmo que não esteja completamente imersa no universo simbólico, pode desejar diferente.

Gostaríamos de ilustrar esse momento em que a criança percebe que a mãe pode desejar diferente com trechos de uma canção de Chico Buarque de Holanda, *Você, você* – *Uma canção edipiana*.¹⁰ Na primeira estrofe da canção, temos:

Que roupa você veste, que anéis?
Por quem você se troca?
Que bicho feroz são seus cabelos
Que à noite você solta?
De que é que você brinca?
Que horas você volta?

Nesse momento da canção, temos exatamente o ponto em que a criança percebe que a mãe tem outros desejos, tem um outro para o qual se arruma, e ao qual busca e que não é ela. Trata-se do momento em que a intrusão paterna se faz sentir pela criança e faz com que ela perceba que a mãe pode desejar diferente.

Isso se torna mais evidente nos versos: *Quem é essa voz?/Que assombração/Seu rosto carrega?* O outro está ali, sua presença é sentida pela criança como algo que assombra, posto que impede que ela continue sendo o único objeto de desejo materno.

Esse objeto que afasta a mãe e impede a criança de ser o objeto de seu desejo é o falo. Sendo o falo o objeto de desejo materno, resta à criança *ser* o falo para poder ser o cerne desse desejo.

No segundo momento do complexo de Édipo, a criança é introduzida na dimensão da castração devido à intrusão da dimensão paterna. A partir das idas e voltas de sua mãe a criança supõe que exista uma boa razão para que elas aconteçam. Se ela

¹⁰ Guinga e Chico Buarque, “Você, você - Uma canção edipiana” in *As Cidades*, CD lançado em nov/98 pela BMG; letra editada por EMI/Marola.

fica presa a hipótese do capricho da mãe, o simbólico não se instaura. Essa instauração se dá quando ela é capaz de vislumbrar que existe uma lei que rege sua mãe. Essa lei recebe o nome de “instância paterna”. Nesse ponto achamos conveniente ressaltar que o pai é um pai simbólico, ele é uma função, com efeito, trata-se aqui de uma metáfora. Essa função do pai é operatória e determina para criança seu próprio acesso ao simbólico.

No momento em que o pai surge para mediatizar a relação mãe-criança, ele substitui o falo, tornando-se assim uma metáfora, um significante que substitui outro significante. Esse surgimento do pai é vivido pela criança como uma *frustração*, porque interdita a satisfação do impulso. Leiamos Lacan: “Por outro lado, o que o pai proíbe? Esse foi o ponto de que partimos – ele proíbe a mãe. Como objeto, ela é dele, não é do filho. (...) O pai efetivamente *frustra* o filho da posse da mãe” (Idem, p.178, grifo nosso).

Com efeito, esse não ter a mãe, não ser o falo, faz com que a criança se sinta privada do seu desejo: ser o objeto de desejo da mãe. Pois o objeto do desejo materno é o outro, é aquele que detém o falo: o pai. Essa *privação* é real e exige uma simbolização por parte da criança, que deve agora dar uma significação a essa *privação* da qual a mãe revela-se objeto.

É quando percebe que existe um outro que agora se interpõe na sua relação com a mãe, com ser o objeto de desejo da mãe, que a criança encontra a lei do pai. Mas só é possível para criança aceder à simbolização da lei se a mãe configura à palavra do pai esse estatuto, ou seja, se reconhece a lei do pai.

Para a criança esse é o momento da *castração*. Momento em que ela reconhece que o desejo da mãe está subordinado à lei do pai. E sendo o objeto de desejo da mãe, ele é elevado à dignidade de pai simbólico. A criança que acreditava ser o falo descobre

que não é o falo e também que não o tem, assim como a mãe, pois o falo está lá, no lugar que é suposto ter: o Nome-do-Pai.

O Nome-do-Pai é uma designação direcionada ao reconhecimento de uma função simbólica, inscrita no lugar onde se exerce a lei. É essa designação que é o produto de uma metáfora. O Nome-do-Pai é o novo significante que, para a criança, substitui o significante do desejo materno.

No terceiro tempo do Édipo, também chamado de “declínio do complexo de Édipo”, o pai intervém como aquele que tem o falo, e não como aquele que o é, o que reinstaura o falo como objeto desejado pela mãe e não somente como o objeto do qual o pai pode privá-la.

A reposição do falo em seu devido lugar é estruturante para criança, independentemente do seu sexo, desde que o pai, que supostamente o tem, tenha preferência junto à mãe. Essa preferência, que atesta a passagem do ser ao ter, é a prova mais manifesta da instalação do processo de metáfora paterna e do mecanismo que lhe é correlativo: o recalque imaginário.

Depois de fazer essa breve passagem pelos tempos do complexo de Édipo, acreditamos poder situar melhor o que seja a metáfora paterna. Como já podemos inferir, a metáfora paterna diz respeito à função do pai dentro do complexo de Édipo para a criança. Essa função é caracterizada como uma metáfora por se tratar da substituição de significantes, visto que o significante desejo da mãe é substituído pelo significante Nome-do-Pai.

A metáfora paterna instaura um momento estruturante na evolução psíquica da criança, pois afasta a criança de seu assujeitamento imaginário à mãe, inaugurando seu acesso ao simbólico (e à prática da língua materna), atribuindo-lhe o *status* de sujeito desejante.

Por se tratar de uma metáfora, a paterna cumpre exatamente aquilo que esperamos de uma metáfora: “leva à instituição de alguma coisa que é da ordem do significante, que fica guardada de reserva, e cuja significação se desenvolverá mais tarde” (Idem, p. 201). Pela metáfora paterna a criança nomeia o seu desejo e a ele renuncia.

Posto isso, passamos, agora, a refletir a respeito da metáfora paterna, meio pelo qual o simbólico se instaura para cada um e que, frisamos, se presentifica na educação.

4.3. A dimensão simbólica na educação

Para iniciarmos nossa discussão, gostaríamos de lembrar a importância da linguagem no ato educativo, retomando que é por meio da linguagem que ocorre o advento do sujeito e sua entrada no simbólico. Para haver educação, é necessário que haja uma palavra, um conhecimento a ser repassado. O ato educativo compreende a transmissão de algo que vá ao encontro do desejo daquele que está ali para aprender.

A nosso ver, para aqueles que se utilizam da psicanálise como chave de leitura, existem dois termos que são fundamentais para a educação: a linguagem e o desejo. Para que o sujeito adentre o universo da linguagem, é necessário que ele exista como um ser desejante, ou seja, que exista uma falta.

Nesse sentido, a falta é constitutiva da possibilidade de desejar saber. Como aqueles que não se utilizam da psicanálise não valorizam essa dimensão faltante, nos dias de hoje podemos identificar muitas tentativas de tamponá-la. Por exemplo, é comum a implementação de métodos pedagógicos que buscam resolver os problemas enfrentados por professores e alunos no dia-a-dia da sala de aula. Entretanto, educar, segundo esses métodos, é “tentar desenvolver as capacidades psicológicas de crianças e

jovens, por meio de um saber anônimo, sem filiação, sem lei, sem desejo” (SOUZA, 2009).

Mas então o que fazer diante da falta? Segundo Leny Mrech (2009)¹¹, há três linhas educativas: uma que reforça a dimensão do simbólico, outra que envolve o imaginário e, por último, a que enfatiza a importância do real lacaniano.¹² Na dimensão simbólica temos a função paterna, os limites, a imposição pelo professor do seu controle em relação aos alunos. Na linha imaginária, temos as discussões em torno das fantasias do professor e dos alunos, instituindo a crença de que, se as suas fantasias forem elaboradas, a relação pedagógica ocorrerá da maneira ideal. A última das linhas diz respeito ao furo no real, àquilo que a linguagem não consegue abarcar, algo que está além do sentido e da significação.

Diante da falta, entramos em contato com esse real que a linguagem não consegue abarcar. Acreditamos que o momento por que passa a educação hoje se situa nesse furo do real, no impossível de dizer. Pode-se afirmar, portanto, que, atualmente, existe uma radicalização daquilo que, segundo Lajonquière (1999), sempre foi o aspecto da impossibilidade da educação: as crescentes dificuldades em sustentar processos educacionais baseados em instâncias simbólicas.

Talvez, essa dificuldade esteja pautada em fatores que estão para além da sala de aula, mas que interferem significativamente na educação. Segundo Dufour (2005), o valor simbólico está sendo desmantelado em troca da mercadoria, de tal forma que nada mais possa entrar sua livre circulação, o que resulta numa dessimbolização do mundo.

¹¹MRECH, Leny. *Sobre os novos usos da psicanálise na educação*. Entrevista ao Projeto Análise (Instituto de Psicanálise Lacaniana) em 17/07/2009. Disponível em <http://www.jorgeforbes.com.br/index.php?id=278>.

¹²Esse texto faz ressonância com uma conferência proferida por Jorge Forbes em 25 de agosto de 2005 na Faculdade de Educação da USP. Nessa ocasião, ele falou a respeito de uma forma de ensino e de escola, real, a Jacques Lacan. Nessa escola, não há mais a crença no saber ‘bem entendido’. Uma incompreensão de fundo é pressuposta. Texto disponível em: <http://www.genesini.com/teresa/blogFiles/AEscolaLacan-USP-08-2005.pdf>.

Diante dessa realidade, a questão que nos colocamos é: pode haver educação sem transmissão simbólica? Partindo da definição de educação proposta por Lajonquière (op. cit.), para quem, justamente, a educação é o efeito de uma filiação simbólica, trata-se de uma impossibilidade. Para ele, educar é transmitir marcas simbólicas, marcas essas que possibilitem ao sujeito conquistar um lugar numa história em curso.

Segundo Almeida (2002), sustentar e transmitir às novas gerações a tradição simbólica que funda, de uma só vez, o sujeito e a cultura, é a tarefa imposta pela sociedade aos educadores, sejam eles pais ou filhos. Todavia, o que se nota é que essa tarefa está cada vez mais difícil de ser cumprida, não só pelos educadores como também pelos pais.

Estaríamos então diante de uma crise simbólica na educação? Ao que tudo indica, sim. Concordamos com autores como Souza (2009) para quem “a educação adquiriu valor de ganho imaginário e não de cumprir um dever como efeito de uma dívida simbólica” (p. 119).

Investigando alguns dos fatores que poderiam estar por trás dessa crise, autores como Lemos (2007) indicam, dentre outros, a queda de autoridade simbólica do professor que não mais consegue se posicionar como representante do saber. Indicam, ainda, a redefinição dos lugares do professor e do aluno, para quem o conhecimento é visto como mercadoria e, por fim, a imagem negativa do professor na sociedade contemporânea.

O que podemos inferir por meio da leitura desses trabalhos é que essa crise da dimensão simbólica está diretamente ligada a uma crise da função paterna, pois, em nossa sociedade, a figura do pai está em declínio. Sendo o pai aquele que instaura a Lei,

fazendo surgir o sujeito, seu declínio significa o próprio declínio da Lei e, em última instância, da própria subjetividade.

Os efeitos desse declínio são sentidos diretamente em sala de aula, no que concerne principalmente à linguagem como via de acesso ao simbólico. O que presenciamos é uma relação com a linguagem esvaziada de significação. O professor e o aluno não são tocados pela linguagem, que sem elaboração, sem fazer sentido, deixa de gerar saber, para ser mera repetição.

Essa relação vazia de sentido entre professor e aluno faz com que o desejo de ensinar e de aprender não aconteça. Não há identificação simbólica, portanto, não há desejo de saber. A função de repassar conhecimentos historicamente construídos, bem como experiências significativas para as novas gerações, não está sendo alcançado pelos professores, que se veem cada dia mais impossibilitados de criar marcas simbólicas em seus alunos.

Diante do real e da impossibilidade do dizer, acreditamos que o passo a ser dado é olhar para a falta sem tentar tamponá-la antes de se dar conta da sua verdadeira natureza. E partindo do princípio de que onde há falta há desejo, devemos descobrir qual o nosso desejo em relação à educação. A partir daí, vem um salto no escuro, porque não há uma resposta pronta a respeito do que fazer para realizar esse desejo. Mas deve haver um ato, porque a linguagem se dá no ato e através dele, e só é possível transmitir marcas simbólicas a partir da linguagem.

O professor, diante do seu desejo, não pode esquecer que existe um outro que pode desejar também, o aluno. Segundo Almeida (2002), o professor precisa abrir mão de seu suposto poder fálico, caso contrário, aprisionará o aluno ao seu desejo, mantendo-o na condição de sujeito não desejante.

De acordo com Dufour, “o sujeito, como falante, é, em suma, o sujeito do Outro”¹³ (op. cit., p. 39). O Outro para o aluno é o professor, é por meio da fala do professor que o aluno tem a sua subjetividade legitimada ou não. Como nos afirma Almeida (op. cit.), a aquisição do conhecimento, sustentada pelo desejo de saber, pode se tornar uma significação fálica possível, inscrita na ordem simbólica, dependendo da posição subjetiva da criança diante do desejo do Outro, representado imaginária e simbolicamente pela figura do professor.

No imaginário social, o papel do professor tem se ampliado nos últimos anos. Como as crianças parecem ter tido dificuldades de se localizar em um mundo onde as referências paternas, por proliferação, enfraqueceram, agora espera-se que ele ocupe, em muitos casos, a única representação paterna para a criança.

Espera-se que ele se comporte como aquele que tem o falo, como responsável por instaurar a Lei, garantindo a castração simbólica que seu aluno necessita para além da sala de aula. Tal demanda faz com que o professor tenha que, além de transmitir conhecimentos, ocupar uma função outra, para a qual ele não tem nenhum livro didático, nenhum método, nenhuma formação.

A educação nos dias de hoje está cada vez mais distante de sua função: transmitir uma herança simbólica aos educandos; garantir que as gerações estabeleçam uma troca de conhecimentos entre passado e presente. Segundo Imbert (2001) é importante que a criança possa se identificar com um traço simbólico presente no professor, como, por exemplo, a capacidade de criar. Essa identificação é o que permite que a relação professor e aluno dê bons frutos.

Mas o professor nunca tem garantia de que seus atos são os certos, de que essa ou aquela atividade vá ter o resultado que ele imaginou, ou os efeitos esperados.

¹³ O Outro escrito em maiúsculo refere-se ao simbólico na cultura.

Entretanto, mesmo sem poder antecipar ou garantir o sucesso de seus esforços, o professor pode e deve sustentar sua posição de detentor do conhecimento, “deve se responsabilizar pelo mundo para com isto ter a possibilidade de transmitir marcas simbólicas”. (SOUZA, 2009)¹⁴

Transmitir marcas simbólicas numa sociedade que se torna cada vez mais imaginarizada não é tarefa das mais simples. Vivemos um momento histórico que dá sinais alarmantes do enfraquecimento da ordem simbólica nas relações. A educação enfrenta entraves de toda sorte: familiares, psicológicos, socioeconômicos, culturais, etc. Todavia, ainda acreditamos ser possível dar à educação uma dimensão simbólica, na verdade acreditamos que nesse momento, em nossas salas de aula, ainda aconteçam identificações e transmissões simbólicas no ato educativo.

Muitas vezes, o professor nem se dá conta dessa transmissão no momento em que ela se realiza. Ele só pode ver seus efeitos no depois, quando aquele aluno que não lia consegue decifrar suas primeiras palavras, ou quando é surpreendido com um texto criativo em que o aluno deu um significado novo à sua própria língua.

A conclusão a que chegamos é a de que a educação é feita das três dimensões: simbólico, imaginário e real. Todos eles estão presentes no dia-a-dia da sala de aula, mas devemos aprender a exercer a docência de tal modo que o laço aconteça e o simbólico se instaure ao final.

É nesse ponto da reflexão que desejamos retomar a analogia da função do professor e a da mãe desejante que indicamos no item 4.1 deste capítulo. Ela nos permitirá melhor cernir o encontro de Jackson com “um pai”, que, para além de João, lhe possibilitou desenvolver um maior interesse pela cultura letrada.

¹⁴ Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100016&script=sci_arttext

4.4. O encontro de Jackson com “um pai”

Se iniciarmos nossa análise a partir de uma concepção do fato de que a metáfora é a substituição de um significante por outro significante (LACAN,1957-1958) e soubermos que, na analogia aqui desenvolvida, estamos utilizando-nos de uma metáfora na qual o termo “*mãe desejante*” está correlacionado ao significante “*professor*”, poderemos compreender melhor a seguinte asserção: para nós, o professor-pesquisador funcionou como mediador entre o aluno e o desejo, possibilitando que Jackson pudesse encontrar o saber. Dizendo de outro modo, uma intervenção educativa foi capaz de demover o aluno de uma posição de passividade e de vitimização, levando-o a se confrontar com o incompleto da condição humana.

Em nossa suposição, é possível identificar o momento em que Jackson é lançado no real, no campo do impossível do dizer, deparando-se com os fantasmas de seu mundo imaginário.

Retomando nossos estudos em torno da metáfora paterna, entendemos que, para que uma criança possa encontrar seu caminho em direção ao desejo, é necessário que sua mãe esteja submetida à lei simbólica. É por esse motivo que estamos sustentando que, para que a criança possa se abrir para a forma alfabética da representação escrita, seu professor precisa, independentemente, de seu sexo biológico, funcionar como uma “*mãe desejante*.”

Esclarecida a natureza de nossa analogia entre a figura do professor e a da mãe desejante, julgamos ser necessário descrever o momento no qual, em nossa análise, ocorreu o encontro entre Jackson e o seu desejo.

4.4.1. Jackson e a impossibilidade do dizer

Descreveremos uma situação vivenciada em sala de aula que visivelmente implicou numa mudança de postura de Jackson em relação ao ato educativo. Essa mudança ocorreu a partir de uma intervenção a uma atitude do aluno, que agia sempre conforme suas vontades, não respeitando limites.

Os alunos realizavam uma atividade de desenho e de colagem, na qual deveriam desenhar um dragão (personagem de uma história infantil lida para classe) e a colagem de palavras que eles escolheriam a partir do comando: escrever uma palavra bonita, uma feia, uma triste e uma engraçada. Para realizar a colagem, os alunos teriam pequenos pedaços de papel laminado, cola e sulfite.

Como todas as atividades realizadas pela turma dentro do projeto *Brincando com as Palavras* eram organizadas em livros, os alunos, de um modo geral, esforçavam-se para fazer a atividade da melhor forma possível. Porém, enquanto todos estavam desenhando, Jackson riscou seu desenho e saiu gritando pela sala que haviam riscado o seu trabalho e que não faria outro. O aluno foi até a professora regente da turma, mostrando-se revoltado e dizendo que tinham riscado seu desenho porque o odiavam.

Enquanto o aluno dizia que iria jogar o desenho no lixo, porque aquilo não servia para mais nada, os alunos da classe nos diziam que ele mesmo havia riscado o seu desenho. Porém, não havia necessidade que os outros dissessem, pois vimos o momento em que o próprio aluno riscou seu desenho.

Nesse momento, nossa intervenção foi no sentido de afirmar que, se ele não fizesse outro desenho, não participaria do livro, pois não colocaríamos um desenho

riscado no livro. O aluno passou a aula toda se vitimizando, dizendo que não era justo que ele fizesse de novo, pois ele havia feito e riscaram, e quem riscou era que deveria fazer outro. Completou dizendo que tudo aquilo acontecia porque ninguém gostava dele. E não refez o trabalho.

A hipótese que, naquela ocasião, construímos para explicar esse acontecimento, a partir da observação do comportamento de Jackson durante as aulas, é de que o problema foi causado porque, ao comparar seu desenho com os dos outros colegas, achou que seu desenho estava feio. Riscou-o para que os outros não vissem seu desenho, portanto. O que podemos inferir é que o aluno, colado em sua onipotência, não podia admitir que seu desenho não fosse o melhor.

O clima da sala em relação a Jackson também contribuía para esse tipo de situação, pois o aluno era constantemente agredido pelos colegas na hora do intervalo e era comum ouvirmos os alunos ofendendo Jackson e dizendo que não gostavam dele. Era uma vítima constante dos outros que, segundo ele, o odiavam porque era mais inteligente, ganhava mais presentes de seu pai, etc. Em resumo, estava posta a situação ideal para que ele colocasse em cena elementos que, provavelmente, eram centrais nas suas fantasias inconscientes.

Recolhemos os trabalhos dos outros alunos que ficaram muito bons e fomos embora, sem dar atenção às queixas de Jackson. Para nossa surpresa, no outro dia, o aluno pediu à professora da sala para que o ajudasse a fazer o trabalho porque queria fazer parte do livro. A produção inicial foi destruída pelo aluno, mas essa sua refacção está reproduzida na figura que se segue.



Figura 7: Refacção do desenho por Jackson

Jackson passou a aula inteira do dia seguinte refazendo seu desenho e fazendo a colagem das palavras. Para isso contou com toda atenção da professora do PIC, que ficou muito contente de o aluno querer refazer o trabalho. Para fazer o desenho do dragão, o aluno pediu à professora que pegasse conosco o livro emprestado para que pudesse observar a ilustração e fazer seu desenho, que, diferente do que havia feito no dia anterior, agradou bastante a Jackson, pois ficou muito bonito.

As palavras que escolheu para sua colagem foram escritas com a ajuda do alfabeto móvel e da professora do PIC, em seguida o aluno as cobriu com papel laminado. Segundo a orientação que demos para a escolha das palavras, Jackson escolheu como sendo uma palavra bonita *felicidade*, como sendo feia *palavrão*, como sendo engraçada *bunda* e como sendo triste *infeliz*. Chamou nossa atenção em especial o par felicidade/infeliz, que em nosso modo de ver dizia muito a respeito da própria vida do aluno, pois em muitos momentos a sensação que tínhamos era exatamente a de que Jackson não era feliz, pois suas atitudes expressavam uma tristeza, uma carência, que nós enquanto pesquisadores não podíamos dimensionar nem suprir.

Entretanto, ao entregar seu trabalho para então fazer parte do livro, Jackson era só felicidade e nos disse: *não falei que eu ia fazer parte do livro!* E fez! E desse dia em diante outro aluno se apresentou aos nossos olhos. Jackson tornou-se participativo, começou a colaborar com o nosso trabalho, foi mudando sua maneira de agir com os colegas e entendemos que algo havia acontecido, mas não sabíamos dizer ainda o quê.

Posto isso, passamos a interrogar os motivos que teriam levado Jackson a abandonar sua atitude negativa e a se dispor a realizar o trabalho novamente. Pensamos poder afirmar que a fala de que não participaria do livro caso não refizesse seu trabalho gerou um conflito em Jackson. Se, por um lado, parecia ser mais fácil continuar em sua tendência habitual de se colocar no lugar de vítima e não trabalhar, por outro, a surpresa gerada pela nossa posição (que, provavelmente, não supriu o que o aluno esperava, pois, em nenhum momento, insistimos para que ele refizesse o trabalho), ocasionou uma mudança de posição subjetiva.

Partindo desse ponto, podemos pensar que nossa intervenção remeteu Jackson a um encontro com a falta de sentido. Entendemos que a postura adotada por nós fez com que o aluno fosse colocado diante do real, da impossibilidade de ter suas expectativas imaginariamente atendidas pelo outro.

Quando nós não fizemos o que ele esperava, ou seja, entrar em seu jogo e reafirmar a sua condição de vítima, ele teve que lidar com a angústia gerada pelo fato de não participar do livro. Pela vontade de participar, viu-se compelido a admitir que ele mesmo havia riscado o seu desenho. Viu-se, também, convocado a escolher se ele ia submeter o seu trabalho à apreciação pública mesmo tendo consciência de que seu desenho não era o melhor do grupo.

Posto isso, resta uma pergunta a fazer: como mensurar o que se passa com o outro? Estamos conscientes dessa impossibilidade. Estamos, também, conscientes de

que tudo que acabamos de dizer é apenas uma leitura, uma das várias explicações possíveis para as alterações na posição de Jackson.

Ressaltamos que, para nós, esse encontro entre Jackson e a dimensão desejante que se vislumbrava para além das expectativas imaginárias permitiu que, posteriormente, o encontro entre o aluno e a possibilidade de saber se desse. Acreditamos que, a partir das experiências vivenciadas com João, seu pai social, com a professora, com seus colegas de turma, Jackson pôde sair de um universo dominado pelo imaginário para iniciar seu trânsito em um mundo letrado.

Em nosso julgamento, isso não aconteceu só por meio de nosso projeto de intervenção. Aconteceu, também, devido ao dia-a-dia da sala de aula, aos entremeios do que se passava entre Jackson e a professora do PIC e, também, devido à sua relação com os outros alunos da turma.

Considerações Finais

*É feia. Mas é uma flor.
Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.*

Carlos Drummond de Andrade

Ao longo deste trabalho, Jackson foi o protagonista de uma história que, a princípio, poderia ter se configurado como um fracasso anunciado, mas que no final teve um desdobramento diferente do previsto pelos envolvidos no processo. Lembramos que ele se trata de um menino que, durante o ano letivo de 2007, foi um dos poucos promovidos em uma turma do Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), projeto desenvolvido com o objetivo de promover a alfabetização de alunos que concluíram o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

A princípio, nos propúnhamos a escrever uma dissertação de mestrado que discutisse as possíveis causas do fracasso escolar e suas implicações na educação. Para construir um pano de fundo para essa discussão, iniciamos uma pesquisa de campo na qual o ensino-aprendizagem da escrita na sala de aceleração do PIC, que possuía vinte e dois alunos, configurou-se como nosso objeto de estudo.

Neste primeiro tempo da investigação, avaliamos que a posição ocupada pela professora regente da turma, caso não fosse alterada, poderia proporcionar o recrudescimento de um quadro que apontava para o fracasso. Chegamos a essa conclusão, após observar que a professora estava colada num discurso estereotipado acerca da condição de seus alunos, que sendo incapazes de aprender devido a fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem, representavam um caso perdido, pois a seu ver, nem se podia afirmar que se tratavam de alunos, pois para ela aluno era uma outra, e não “aquilo” que ela tinha em sala de aula.

Parte desta pesquisa consistiu em uma tentativa de intervenção que visava abrir uma chance para alterar o quadro de fracasso na aquisição da escrita pelos alunos. A pesquisa-ação que realizamos gerou mudanças significativas em nossa maneira de entender o fracasso escolar e abriu nossos olhos para as possibilidades de sucesso que havia no PIC.

A partir daí, o enfoque deste trabalho tornou-se outro. Ao invés de buscarmos as causas do fracasso escolar, passamos a tentar compreender como era possível o sucesso escolar de Jackson diante de uma realidade tão adversa como a vivenciada pelos alunos do PIC. Por que Jackson não fracassou? Foi com esta pergunta em mente que empreendemos a análise do percurso de nosso informante. E ela nos foi reveladora, pois, dentre outros fatores, deu-nos a dimensão dos efeitos simbólicos que um ato educativo pode ter para um aluno.

Para aprofundar essa nova discussão, encontramos na psicanálise e em seus ensinamentos acerca da constituição do simbólico para o sujeito, um meio de apreender a experiência que compartilhamos com Jackson durante nossa pesquisa-ação na turma de PIC. Se, por um lado, sabíamos que nossa intervenção havia tido um caráter significativo para o aluno, por outro, sem esse recurso não tínhamos condições de tornar mais precisos seus efeitos e desdobramentos.

Posto isso, lembramos que, ao encontrarmos o desenho final da pesquisa, nos propusemos a responder duas questões, a saber: 1) Qual o percurso realizado por um aluno que aprende apesar de sua história pessoal?; e 2) Quais fatores influenciam nesse percurso? Assim sendo, para concluir este trabalho, no que segue tentaremos responder cada uma delas mais pontualmente.

O percurso realizado por Jackson

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

Manoel de Barros¹⁵

Ao longo do ano letivo de 2007, Jackson não chegou a materializar muitas produções escritas. Como dissemos ao longo deste trabalho, na maior parte das vezes as situações envolvendo a escrita giravam em torno de ditados, textos coletivos e atividades do livro didático que não propiciavam uma aprendizagem da escrita enquanto um processo subjetivo, ou seja, o aluno não realizou produções de sua autoria, apenas reproduziu. As poucas situações em que Jackson produziu de fato uma escrita foram no momento em que escreveu um bilhete para a professora e quando construiu uma frase a partir da colagem de palavras e de uma imagem em nosso projeto de intervenção.

¹⁵ BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999

Pontos de virada

O menino era ligado despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

Manoel de Barros¹⁶

Em que pese o fato de que, para um olhar mais crítico, Jackson não chegou a construir uma enorme competência escrita, nossa hipótese de trabalho é a de que, ao longo de 2007, esse aluno foi tocado pela linguagem. Avaliamos, portanto, que, como efeito desse encontro, ele pôde ressignificar sua própria história e encontrar uma saída para um “fracasso anunciado”.

Enquanto educadores, nosso maior instrumento pedagógico é a linguagem, pois é por meio dela que acessamos o outro. Nesta pesquisa, a escrita foi nosso meio de acesso ao sujeito e ao seu desejo, pois, para poder traçar suas primeiras letras na folha que antes estava em branco, se a hipótese de Pommier (op.cit.) estiver correta, Jackson repetiu o caminho que fez a humanidade para chegar até a escrita. Para fazê-lo, atravessou os seus fantasmas que tornavam a representação gráfica impossível e passou a escrever.

Acreditamos que esse espaço de ressignificação só se tornou possível quando, por efeito de nossos estudos de psicanálise, deixamos de olhar para nosso informante na condição de aluno e passamos a buscar sua singularidade de criança viva. Esse processo foi facilitado, inclusive, pelo próprio Jackson. Em muitas de suas atitudes, ficava claro

¹⁶*Ibidem.*

que, para além do que era esperado na instituição escolar, era a si mesmo que ele queria nos mostrar.

A título de exemplo, recuperamos uma das primeiras situações que, em nosso entendimento, nos dizia da criança Jackson e não do aluno. Quando ainda éramos apenas observadores da turma de PIC, Jackson nos pediu para guardar um relógio que seu pai havia lhe dado de presente porque, segundo ele, os outros alunos iriam querer roubar seu relógio porque tinham inveja dele, que sempre recebia presentes de seu pai. Até aquele momento, não sabíamos ainda que Jackson não tinha pai nem mãe e que morava num abrigo. Guardamos o relógio e o devolvemos depois do intervalo.

Na semana seguinte, Jackson nos pediu para guardar novamente um objeto para ele durante o intervalo, sob a mesma justificativa de que os outros alunos iriam roubá-lo. Dessa vez, recusamos o pedido do aluno e não guardamos o objeto. Ao voltarmos para sala de aula, encontramos Jackson chorando, ele nos disse que por nossa culpa os outros tinham lhe agredido para tomar o objeto que ele havia trazido para escola. Entendemos naquele momento que o aluno queria chamar nossa atenção para si, mas não no tocante a questões pedagógicas.

Palavras finais

No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Manoel de Barros¹⁷

Infelizmente, nem todos os alunos da turma de PIC conseguiram fazer a travessia de seus fantasmas, mas isso não significa que não possam fazê-lo, pois o que

¹⁷*Ibidem.*

se configurou como uma história de fracasso pode se transformar em um sucesso. Para isso, há de se fazer uma aposta no saber e investir todo o desejo nisso.

A realização desta pesquisa teve impacto não só em nossa formação como pesquisadora, mas, principalmente, em nossa posição como professora. Compreendemos que o que nos permitiria contribuir para uma efetiva mudança na aprendizagem de alunos em situação de fracasso anunciado era dar maior atenção para o que havia de diferente em cada um deles.

Fazendo a relação entre a psicanálise e a educação, pudemos concluir que esse olhar mais individualizado, mais particular, nos mostrou que não se trata de investigar tão somente o “fracasso” ou o “sucesso” como entidades absolutas e não questionadas, mas, sim, olhar as especificidades de cada histórico de fracasso escolar efetivamente apresentados nas turmas com as quais nos propomos a trabalhar.

Por meio dessa aprendizagem, que se dava também conosco, entendemos que uma história de fracasso ou de sucesso está diretamente ligada com a relação que o sujeito estabelece com o saber. Nela, os protagonistas são professor e aluno e, não, por exemplo, os métodos de ensino ou a utilização de dispositivos de ensino que estiverem na moda.

A história de fracasso ou de sucesso se tece no cotidiano escolar. Não está fora dele. Por parte do docente a responsabilização pelo saber e pela construção de um espaço no qual o encontro com ele seja possível para o aluno é fundamental para construir uma relação simbólica com o outro, que, tomado como sujeito, é capaz de superar qualquer determinismo social.

Acreditamos ser importante para uma mudança no cenário educacional delicado que vivemos atualmente, o desenvolvimento de pesquisas que discutam as situações de fracasso escolar em relação com o saber. Também julgamos necessário a realização de

mais estudos de caso sobre sucesso escolar nas instituições públicas de ensino, afinal eles existem e a divulgação de trabalhos dessa natureza incentivam os educadores a buscarem alternativas para seu fazer pedagógico. No que concerne a esta pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de aprofundarmos nossos estudos acerca da formação docente e de seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem, depois da experiência de formação que vivenciamos com a professora do PIC.

Para concluir, ressaltamos que educar pode ser sinônimo de sucesso desde que não esqueçamos que cada ato educativo é uma escrita que não cessa de se escrever, parafraseando Lacan. E para dar um “ponto final” neste trabalho que, mais do que uma pesquisa, se tornou uma história de amor com a turma de PIC, explicitamos nossa concordância com Manoel de Barros: escrever é “carregar água na peneira”.

Mas...Vale a pena!

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Manoel de Barros¹⁸

¹⁸ *Ibidem.*

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. F. C. de. *Psicanálise e Educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão*. In: *Psicanálise, Infância, Educação*, 2002, São Paulo. Anais do III Colóquio do LEPSI/IP/FE/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. v. 01. p. 95-106.
- ALLOUCH, Jean. *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHEMAMA, Roland. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COHEN, Ruth H. P. *Uma questão entre a psicanálise e educação: sobre a etiologia do fracasso escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.
- DEGENSZAJN, R.D.; ROZ, D.P.; KOTSUBO, L. *Fracasso escolar: uma patologia dos nossos tempos?* *Pediatria*, São Paulo, v. 23, n.1, p.23-32, 1986. Disponível em: <http://www.pediatrasiapaulo.usp.br/upload/pdf/511.pdf>
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORBES, Jorge. Conferência em 25 de agosto de 2005 na Faculdade de Educação da USP. Texto disponível em:

<http://www.genesini.com/teresa/blogFiles/AEscolaLacan-USP-08-2005.pdf>

FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. Escrita ilegível: o que não se pode ler no que está escrito. In *Estilos da Clínica*, 2008, Vol. XIII, n. 25.

FREUD, Sigmund (1905). Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, volume VII. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1996.

GUINGA; BUARQUE, Chico. *Você, você - Uma canção edipiana* in *As Cidades*, CD lançado em Nov/98 pela BMG; letra editada por EMI/Marola.

IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2001.

LACAN, Jacques (1964). *O Seminário – Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Versão brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

LACAN, Jacques (1957-1958). *O Seminário – Livro 5: as formações do inconsciente*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho. A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento. In *Estilos da Clínica*, 2008, Vol. XIII, n. 25.

LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. São Paulo: Círculo do Livro, s/data.

MRECH, Leny. *Sobre os novos usos da psicanálise na educação*. Entrevista ao Projeto Análise (Instituto de Psicanálise Lacaniana) em 17/07/2009. Disponível em <http://www.jorgeforbes.com.br/index.php?id=278>.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz, 1990.

POMMIER, Gérard. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

RIOLFI, Claudia Rosa. A criança errante. In: Anais do VII Colóquio Internacional do Lepsi. São Paulo, 2009. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100023&script=sci_arttext

REGNAULT, François. *Conférences d'esthétique lacanienne*. Paris: Agalma, 1997.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. *Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento*. In REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006, pp. 169-203.

LAJONQUIERE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica – Escritos de Psicanálise e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

LEMOS, Maria Teresa. Desejo de educar. *ETD*, v. 8, n. ESP; p 80-89, Campinas, Jun. 2007.

SÃO PAULO. Diário Oficial do Município: Programa “Ler e escrever – Prioridade na Escola Municipal; Portaria nº 6.328, 27/09/05, p. 20.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação Fundamental: Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I (v.1) /Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/DOT, 2006. SOUZA,

Andréia Aparecida Oliveira. A autoridade na educação: um estudo psicanalítico. In:

Anais do VII Colóquio Internacional do Lepsi. São Paulo, 2009. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100016&scr](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100016&script=sci_arttext)

[ipt=sci_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100016&script=sci_arttext)

SOUZA, Luciana Santos de Freitas. *Subjetividade, educação e transmissão simbólica*.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2009.

ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.