



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ADRIANA LESSA VIANA

**LEITURA PSICANALÍTICA DAS FUNÇÕES DOCENTES NA RELAÇÃO
COM A CRIANÇA DURANTE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

João Pessoa/PB

2022

ADRIANA LESSA VIANA

**LEITURA PSICANALÍTICA DAS FUNÇÕES DOCENTES NA RELAÇÃO
COM A CRIANÇA DURANTE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
Centro de Educação, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra
de Andrade

João Pessoa/PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V614l Viana, Adriana Lessa.

Leitura psicanalítica das funções docentes na
relação com a criança durante a alfabetização e o
letramento / Adriana Lessa Viana. - João Pessoa, 2022.
82f.

Orientação: Fernando Cézar Bezerra de Andrade.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Docente -
funções. I. Andrade, Fernando Cézar Bezerra de. II.
Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37(043.2)

LEITURA PSICANALÍTICA DAS FUNÇÕES DOCENTES NA RELAÇÃO COM A CRIANÇA DURANTE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

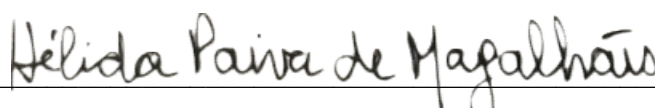
Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba como requisito parcial para a obtenção
do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 21 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Barros Falcão Coelho (DFE/CE/UFPB)



Prof.^a Dr.^a Héli da Paiva de Magalhães (DP/CCHLA/UFPB)



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (DFE/CE/UFPB)
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

Compreendo que os agradecimentos de trabalhos acadêmicos soam como um fragmento repleto de humanidade existente nas pesquisas. De alguma maneira, é a seção em que lembramos os encontros, as fragilidades, a finitude, a afetividade e as alegrias. Deixo registrado aqui meu agradecimento a todas as conversas, abraços e acolhimento de cada amigo e colega desta jornada. Assim, com grande admiração, agradeço:

ao Professor Doutor Fernando César Bezerra de Andrade, que me permitiu, ao longo de seis meses, a honra de sua orientação. Obrigada por ser a fonte de inspiração, por orientar os meus desejos e a minha escrita neste processo. Não tenho palavras para agradecer toda a sua dedicação semanal e conhecimento. Agradeço a sua postura tão respeitosa, acolhedora e brincalhona! Percorrer com você toda a trajetória deste estudo me fez crescer muito profissionalmente, mas para além disso, pessoalmente! Obrigada por cada palavra e por cada sugestão. Como é maravilhoso caminhar para uma escrita com sentido, sempre;

à minha família: obrigada, marido e filha! A você, Gilberto, obrigada por sempre me apoiar e me mostrar que podemos caminhar lado a lado, nas nossas infinitas semelhanças e diferenças. Você fica com os números e eu, com as palavras, rs. Obrigada por tanto amor! À minha amada filha: Agnes! Obrigada por compreender que a mamãe ama você mais que tudo nesta vida, mas que também adora os estudos e os livros. Que você continue me inspirando e desafiando a ser uma pessoa mais humilde, a cada momento, e a compreender melhor como uma criança aprende;

aos meus amados pais, Célia e Aloisio, por me permitirem sonhar além dos limites impostos por nossa história familiar e me darem o incentivo necessário. À minha irmã Cristiane pelos momentos de conversa e companheirismo virtual;

aos Professores Edson Carvalho Guedes e Ana Cláudia da Silva Rodrigues por tanto aprendizado, afetividade comigo e Agnes nas suas aulas. Vocês encantaram-me e desafiaram-me a buscar o conhecimento científico indo além do que tinha sido apresentado em sala de aula. Obrigada;

aos Professores Joseval dos Reis Miranda e Nádia Jane de Sousa pelas aulas durante a pandemia que aguçaram minha curiosidade sobre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental;

aos demais Professores e Professoras do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB com quem estudei, por suas ideias e incentivos, no decorrer do curso;

à querida Jessyca Priscylla de Oliveira Nascimento que o convívio na universidade me presenteou. Obrigada por toda amizade ao longo do curso, trocas, desabafos, incentivos e “a gente enlouquece, mas consegue”!!! Conseguimos!!!

RESUMO

O presente estudo objetiva, à luz da Teoria da Sedução Generalizada de Jean Laplanche, compreender as funções docentes na relação com a criança em processo de alfabetização e letramento. Para isso, foi sintetizado e comentado como estão asseguradas a organização e prática do ensino fundamental para, posteriormente, considerar suas consequências para as funções docentes na relação com a criança. Em seguida, apresentaram-se o conceito e a síntese das características dos processos psicológicos envolvidos na alfabetização e no letramento, bem como as contribuições gerais da teoria psicanalítica para a compreensão da vida social e psíquica da criança. Recorreu-se à teoria criada por Laplanche (1988), a fim de considerar o desenvolvimento psíquico e, neste, o surgimento do inconsciente a partir da infância, com as marcas oriundas das mensagens enigmáticas providas dos adultos; nisso, igualmente se pensou o papel da língua, inclusive na leitura e na escrita, como sistema cultural que oferece códigos narrativos às crianças para que elas também possam ampliar, com esses códigos associados à alfabetização e ao letramento, suas traduções de enigmas constitutivos de sua subjetividade. Nesse sentido, a hipótese aqui discutida afirma que, no contexto das relações docente-discentes durante a alfabetização e o letramento, sempre marcadas pela reabertura da situação antropológica fundamental que deu origem ao psiquismo inconsciente, há duas funções docentes simultâneas: seduzir e apoiar traduções. Seduzir significa, no plano consciente, motivar para a aprendizagem, e no plano inconsciente, também endereçar mensagens associadas ao próprio desejo docente de saber, que nas origens é sexual. Já apoiar traduções implica em fornecer condições afetivas e culturais para a tradução do enigmático através da alfabetização, de modo que, no letramento, sejam incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes. Ora, nos dias atuais, compreende-se que a organização da formação docente determina uma ênfase equivocada no treino e nas avaliações de habilidades, segmentando o processo de aprendizagem, descuidando dos ritmos e particularidades próprios à atividade psíquica de quem aprende. Os docentes perdem consciência da totalidade desse processo, agindo meramente como técnicos e treinadores. A cada dia, a escola e a educação, se encontram cada vez mais prisioneiras do tempo, espaços escolares e mercado educacional, impedidas de realizarem as finalidades que lhes correspondem atribuindo caráter compulsório ao letramento e à alfabetização. É preciso existir desejo de saber tanto de quem aprende como de quem ensina, pois, aprender às vezes pode ser muito difícil e doloroso, provocando incômodos e mal-estar. Diante do exposto, a leitura laplancheana demonstra que as funções docentes de seduzir e apoiar traduções durante a alfabetização e o letramento são fundamentais para que as crianças possam, aprendendo a ler e escrever, motivar-se também por seus desejos e suportá-los para que novos enigmas (das letras) permitam atualizar e traduzir antigos enigmas (os da sedução generalizada que origina o psiquismo inconsciente).

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, letramento, funções docentes, Teoria da Sedução Generalizada, psicanálise e educação.

ABSTRACT

The present study aims, in the light of Jean Laplanche's Theory of Generalized Seduction, to understand the teaching functions in the relationship with children in the literacy process. For this, it was synthesized and commented on how the organization and practice of elementary education are ensured in order to, later, consider its consequences for the functions of teachers in the relationship with the child. Then, the concept and the synthesis of the characteristics of the psychological processes involved in literacy were presented, as well as the general contributions of psychoanalytic theory to the understanding of the child's social and psychological life. The theory created by Laplanche (1988) was used in order to consider psychic development and, in this, the emergence of the unconscious from childhood, with the marks arising from enigmatic messages coming from adults; in this regard, the role of language, including reading and writing, was also considered as a cultural system that offers narrative codes to children so that they can also expand, with these codes associated with literacy, their translations of constitutive enigmas of their subjectivity. In this sense, the hypothesis discussed here states that, in the context of teacher-student relationships during literacy, always marked by the reopening of the fundamental anthropological situation that gave rise to the unconscious psyche, there are two simultaneous teaching functions: to seduce and to support translations. To seduce means, on the conscious level, to motivate for learning, and on the unconscious level, also to address messages associated with the teacher's own desire to know, which in its origins is sexual. Supporting translations implies providing affective and cultural conditions for the translation of the enigmatic through literacy, so that both the exercise of theorizing about oneself and the world and the resulting theories are included. Now, nowadays, it is understood that the organization of teacher training determines a mistaken emphasis on training and skills assessments, segmenting the learning process, neglecting the rhythms and particularities of the psychic activity of the learner. Teachers lose awareness of the totality of this process, acting merely as technicians and coaches. Every day, school and education find themselves more and more prisoners of time, school spaces and the educational market, prevented from carrying out the purposes that correspond to them, attributing compulsory character to literacy. There must be a desire to know both from those who learn and from those who teach, because sometimes learning can be very difficult and painful, causing discomfort. In view of the above, Laplanchean reading demonstrates that those teaching functions, to seduce and support translations during literacy, are fundamental for children to be able, learning to read and write also be motivated by their desires and support them so that new enigmas (of letters) allow updating and translating old enigmas (those of generalized seduction that gives rise to the unconscious psyche).

KEY-WORDS: Literacy, teaching functions, Theory of Generalized Seduction, psychoanalysis and education.

LISTAS DE SIGLAS / ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCF - Base Nacional Comum para a Formação Docente

CF - Constituição Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TSG - Teoria da Sedução Generalizada

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA A FUNÇÃO DOCENTE.....	17
2 PROCESSOS PSICOLÓGICOS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	29
2.1 O surgimento da língua verbal articulada: perspectivas vigotskiana e piagetiana	30
<i>2.1.1 A alfabetização como internalização de signos que permitem pensar.....</i>	<i>30</i>
<i>2.1.2 A alfabetização como expressão de uma psicogênese intelectual.....</i>	<i>36</i>
<i>2.1.3 Psicogênese da língua escrita</i>	<i>40</i>
2.2 Contribuições da teoria psicanalítica para a compreensão de aspectos associados à alfabetização e ao letramento	44
3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A TEORIA DA SEDUÇÃO GENERALIZADA: FUNÇÕES DOCENTES DURANTE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	53
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
Referências	77

INTRODUÇÃO

A educação é um processo de construção social, sendo através dela que verdadeiros valores serão transmitidos para que os indivíduos entendam as razões dos conhecimentos que eles venham a transformar. Por isso, Brandão (2007) afirma que ninguém escapa da educação. Entende-se que a escola não é o único lugar onde a educação acontece, no entanto, desde a modernidade, essa instituição oportuniza a principal prática formal de educação das nossas vidas.

Segundo a teoria psicanalítica, as motivações inconscientes fazem parte dos relacionamentos humanos em todos os lugares onde ocorre a oportunidade de convívio entre duas ou mais pessoas. Na escola, o convívio entre docente-criança existe além das ações conscientes inerentes à rotina de ensinar, aprender, interagir, trocar ideias e expressar sentimentos etc. Freud (1976a) apresenta a relação entre docente-criança como sendo repleta de ambivalências, as quais nada mais são do que afetos e tendências contrários em relação aos mesmos objetos, como amar e odiar uma atividade ou uma pessoa (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001), afetividade essa que subjaz às próprias ações – também, muitas vezes, contraditórias –, interferindo, por vezes decisivamente, no comportamento e nos processos relacionais, como aqueles associados à aprendizagem escolar (a exemplo da capacidade para criticar e respeitar a opinião de uma outra pessoa ou mesmo de autoridade).

Saviani (1997) chama-nos à reflexão do que é exercer a função docente. Certamente, é preciso não apenas conhecer fundamentos específicos da educação, mas os processos envolvidos no ensino-aprendizado, sistematizar e articular os mesmos para realizar o trabalho educativo, estimulando a construção de conhecimento nos estudantes. Neste estudo, considera-se “função docente” segundo Roldão (2007, p.98), que a define como:

[...] uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas-científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora -, que se configura como “prático”.

Desde os estudos de Freud sobre o conhecimento da escrita na compreensão dos sonhos, Lacan elaborou concepções essenciais sobre a educação e descreveu a noção de letra como aquilo que experiencia o significante (LACAN, 1998). A função da letra é incrementada para alcançar a própria instauração do inconsciente, coincidente com a

instauração sistematizada do que, na teoria lacaniana, é próprio aos campos do simbólico e do significante, assim como a manifestação do próprio sujeito social. Assim, percebemos que o discernimento de letra pertence à historicidade de cada um de nós, tendo a importante função de inscrever a subjetividade nos parâmetros socioculturais. Para este estudo, tal compreensão é uma referência importante, pois exemplifica um dos processos de aprendizagem marcados especialmente pelo influxo de conteúdos inconsciente.

Por sua vez, a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental se manifesta como um evento repleto de inquietações e ansiedades. Hoje, não há mais muito tempo para o brincar livre e construir o pensamento. É como se o futuro sucesso profissional da criança se devesse à prematuridade da escolarização e, nesta, da alfabetização. As crianças exteriorizam entusiasmo pelas novidades de um novo ano letivo, normalmente em uma nova escola, mas também, como evidenciam Furlanetto *et al.* (2020), revelando muitas aflições. Considerando que esse é um processo relacional, compreende-se, então, que o grau de acolhimento por parte dos docentes, a forma como sistematizam as aulas e a sala de aula contribuem, significativamente, para a percepção de um ambiente psiquicamente favorável à adaptação e ao sucesso no ensino fundamental.

Iniciar o processo de alfabetização e letramento não é exclusivamente ser treinado numa metodologia de construção de palavras, frases, agrupamentos de fonemas e letras. Além disso, é um novo estado na formação do sujeito (SOARES, 2020). Como se verá no capítulo 2, ocorrem de maneira simultânea e articulada três desenvolvimentos fundamentais que compõem a psicogênese da língua escrita, sendo: o psicogenético, o conhecimento das letras e a consciência fonológica. Durante a psicogênese da língua escrita é primordial que a ação docente esteja orientada, essencialmente, pelo compromisso com a aprendizagem das crianças.

O presente estudo define o termo “alfabetização” de acordo com Soares (2020), sendo o processo de apropriação do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades do sistema alfabético, necessárias para a prática da leitura e da escrita. Já o termo “letramento” é o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos para que o indivíduo possa se inserir nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita. Ainda que esses processos se deem em diferentes momentos da vida (como na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a EJA), manter-se-á o foco na faixa de idade quando idealmente eles devem ocorrer, ou seja, após a Educação Infantil, por volta dos sete anos, tempo em que se supõe, conforme a teoria de Piaget, estar o

desenvolvimento cognitivo em processo de aquisição inicial de estruturas lógicas (CARRETERO, 1997; SOLÉ; TEBEROSKY, 2004).

A alfabetização e o letramento são de grande relevância na educação, pois implicam numa das primeiras relações mais formais e conscientes com o sistema linguístico e suas exigências – sistema esse indispensável para a criança alcançar níveis mais sofisticados de comunicação. Desse modo, colaboram também para o seu desenvolvimento social como cidadão.

Diante desses processos, os docentes são responsáveis por desenvolverem condições de aprendizagem através de atividades diárias, praticando a empatia com as crianças, percebendo sentimentos (raiva, alegria, medo, tristeza, angústia) evidenciados pelas mais diversas situações do dia-a-dia (por exemplo, frustração diante das dificuldades de aprendizagem ou negligência familiar, desamparando afetivamente o aluno) que facilitarão ou poderão dificultar o desempenho escolar (TASSONI; LEITE, 2013). A criança passará a maior parte de sua vida no ambiente escolar: portanto, o docente necessita, através da atenção à afetividade nas relações, despertar no estudante o respeito e o interesse pelos componentes curriculares ensinados.

Da perspectiva psicanalítica, por sua vez, na relação docente-criança, a aquisição de conhecimento, técnicas, procedimentos e habilidades é possível ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mediante desejos: aquele que motiva a pessoa que aprende e o desejo de ensinar, do docente (BETTELHEIM; ZELAN, 1992). O processo de ensino-aprendizagem apresenta vínculo com o desejo, e docentes despreparados, desinteressados ou muito ambivalentes na sua profissão têm potencial para prejudicar o desenvolvimento dos estudantes.

Logo, é importante realizar uma leitura psicanalítica destes processos, para compreender como as funções docentes com a criança em processo de alfabetização e letramento influenciam os aprendizes e a relação que estes fazem com o conhecimento. Escolhi esta temática considerando que este é um estudo de relevância tanto para o meio acadêmico quanto para o social, além de ser um tema de interesse pessoal, a partir de vivências com a minha filha. Quanto à relevância acadêmica, ela se deve à indispensabilidade da compreensão sobre a importância das funções na alfabetização e letramento que pedagogos em formação devem ter, por serem estes profissionais, de modo geral, quem difundirá as primeiras letras entre as crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ademais, esta leitura terá um diferencial em relação às já realizadas, pois se fará em diálogo com a Teoria da Sedução Generalizada, de Jean Laplanche (1988) – empreendimento que, trazendo para o primeiro plano a alfabetização e o letramento, ainda não foi levado a cabo até agora em língua portuguesa, a julgar por pesquisa empreendida no Google Acadêmico em 23 de fevereiro de 2022, com a associação entre os termos “Teoria da Sedução Generalizada” (TSG), “letramento” e “alfabetização”.

Com efeito, pesquisando no Google Acadêmico as palavras “educação” e “psicanálise” constando no campo “título de publicações”, obtivemos um resultado de 886 artigos. Consultando a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre janeiro e maio do ano de 2022, encontramos 63 resultados. Quando adicionamos na busca a expressão “função(ões) docente(s)” presentes nos títulos dos artigos, tanto no Google quanto na BDTD, não obtivemos resultado algum.

Logo, tanto pelo referencial teórico (TSG) quanto pela associação entre categorias conceituais escolhidas (“função docente”, “alfabetização”, “letramento”), não foram encontradas referências de artigos científicos em Português nas plataformas acadêmicas do Google. Este dado sugere fortemente a ausência de pesquisas que relacionam as funções docentes durante a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental aplicados à alfabetização e letramento.

A partir do referencial da TSG, que permite supor um paralelo entre a relação adulto-criança que funda o psiquismo (inclusive o inconsciente) e a relação docente-criança durante a alfabetização e o letramento, indagou-se, então, como a função docente fornece condições afetivas e culturais para a tradução do enigmático através da alfabetização, de modo que, no letramento, sejam incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes. Para responder essa pergunta, buscou-se pesquisar as funções docentes durante a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental aplicados à alfabetização e letramento.

Deste modo, o presente estudo objetiva, à luz da Teoria da Sedução Generalizada de Jean Laplanche, compreender as funções docentes na relação com a criança em processo de alfabetização e letramento. Por isso, elegeu-se uma pesquisa do tipo descritivo-bibliográfica e interpretativa (GIL, 2019), apontando para a utilização da abordagem qualitativa. Conforme Gil (2019) as pesquisas descritivas ambicionam descrever as características de determinado acontecimento e evidenciar a formação de

relação entre variáveis suscitando a natureza destas relações. As pesquisas descritivas são, juntamente com as interpretativas, as de que frequentemente se encarregam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Como organização deste estudo, além desta introdução, no primeiro capítulo, será sintetizado e comentado como estão asseguradas a organização e prática do ensino fundamental para, posteriormente, considerar suas consequências para as funções docentes na relação com a criança. Em seguida, no segundo capítulo, apresentar-se-ão os conceitos de alfabetização e letramento, além da síntese das características dos processos psicológicos envolvidos, bem como as contribuições gerais da teoria psicanalítica para a compreensão da vida social da criança.

No terceiro capítulo, recorrer-se-á à teoria criada por Laplanche (1988), a fim de explicar a teoria do desenvolvimento infantil e o papel da língua como código narrativo que a cultura oferece para as crianças, código esse que interfere, favorável ou desfavoravelmente, nos processos tradutivos associados à alfabetização e ao letramento: nesse sentido, a hipótese aqui discutida afirma ser função docente fornecer condições afetivas e culturais para a tradução através da alfabetização, de modo que, no letramento, sejam incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes.

1 ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA A FUNÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, trata-se de sintetizar e comentar a discussão em torno da organização e prática do ensino fundamental e, posteriormente, de suas consequências para as funções docentes na relação com a criança. Deste modo, ele considera como estão asseguradas a organização e a prática da educação nos anos iniciais do ensino fundamental, com destaque para o trabalho de professoras e professores. Como a organização do ensino fundamental se vincula diretamente à prática docente na sala de aula, torna-se relevante a discussão aqui proposta.

Mais especificamente, argumenta-se que aquela organização, sobretudo nos documentos orientadores da formação docente na atualidade, determina, para as funções do professorado, uma ênfase equivocada no treino e avaliação de habilidades, segmentando o processo de aprendizagem, compreendido tão somente como um somatório de comportamentos bem realizados – e descuidando dos ritmos e particularidades próprias à atividade psíquica de quem aprende. Logo, docentes perdem consciência da totalidade desse processo e agem meramente como técnicos e treinadores. Sem a participação de docentes na construção ativa (e criativa) do conhecimento – mais do que no seu resultado em termos de habilidades – deixa-se de enxergar docentes como promotores de recursos, mediadores cognitivos e apoiadores afetivos nas ações de ensino.

Ora, no Brasil, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988, no artigo 205, estabelece-se que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a omissão ou a irregularidade na oferta do ensino obrigatório pelo Poder Público importam responsabilidade da autoridade competente.

Por sua vez, o art. 206 define que a educação será ministrada com base em alguns princípios, dentre os quais ressaltamos: a garantia do padrão mínimo de qualidade; a valorização dos profissionais da educação; a liberdade de ensinar; e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. O art. 214 da Constituição Federal afirma, ainda, que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. Nota-se que a educação é descrita como direito de todos. Situações adversas, porém, podem afetar a permanência escolar, as condições de construção do conhecimento e impedir a permanência dos estudantes na escola, tais como perturbações afetivas, a vulnerabilidade

socioeconômica, o baixo desempenho escolar e as relações estabelecidas em torno das rotinas escolares – como aquelas entre discentes ou ainda os vínculos entre docentes e discentes.

Com efeito, de acordo com Santos e Lopes (2020), o desempenho escolar e a construção do conhecimento são resultados das relações mantidas entre estudante, professor (a), família e ambiente escolar. As autoras lembram que Wallon explica – ressaltando o valor da influência da afetividade e do bem-estar da criança na construção do conhecimento: desenvolvimento e aprendizagem estão atravessados por afetividade. Se a afetividade se associa à emoção, ao sentimento e à paixão pela vida, é preciso atentar para ela, inclusive na escola. Assim sendo, o (a) docente – por formação pedagógica e função profissional – torna-se o (a) principal responsável por promover uma boa qualidade afetiva no ambiente da sala de aula. Ora, tais profissionais também têm afetividade, que interfere no seu trabalho, de modo que também devem prestar atenção a si e à sua influência nas relações afetivas vividas na escola: a fim de que os discentes sintam afeição frequentando a escola é preciso investir, equilibradamente, afeto docente nas relações com discentes. Carisma, acolhimento, acompanhamento individual, aulas dinâmicas e lúdicas, como nos anos iniciais do ensino fundamental, proporcionam companheirismo e favorecem a formação adequada dos estudantes.

Segundo Madruga (2020), os vínculos entre docentes e discentes possuem uma importância particular. Partindo da compreensão de que os discentes estabelecem relações no convívio diário em sala de aula, cujo comportamento é incentivado, principalmente, graças ao desejo de conhecer, de quem aprende, e ao desejo de ensinar, do docente, é preciso que a prática desse profissional atente para o contexto dos envolvidos no processo e os elementos que o compõem.

Assim, um docente motivador e incentivador transforma-se num indivíduo que, para além da docência, estabelece conexão com os estudantes, comunicando saberes. Conforme a direção que o desdobramento deste convívio siga, o processo de ensino-aprendizagem consegue ser mais ou menos facilitado e conduzido para possibilitar ou dificultar a aprendizagem. Além de pensar no compromisso profissional docente de mobilizar recursos, através de metodologias e habilidades, precisamos proporcionar o interesse em aprender. Isso só será possível com um vínculo saudável em sala de aula.

Ao delinearem as fragilidades que a vulnerabilidade social causa nas famílias e crianças do ensino fundamental, Winter *et al.* (2020) destacam serem as políticas públicas de assistência social, acesso e permanência na escola primordiais para viabilizar que

crianças em situação de vulnerabilidade social perseverarem na escola e finalizem o ensino fundamental. Do mesmo modo, o baixo desempenho escolar também é um aspecto relacionado ao prosseguimento no ensino fundamental. Note-se que, conforme Branco *et al.* (2020) salientam, ao lado da família, uma escola acolhedora proporciona uma sensação de pertencimento, com a qual a escola motiva a continuidade dos estudos e auxilia a vencer desafios diários.

Após a CF de 1988, e a partir dela, as políticas públicas educacionais resultam das leis deliberadas pelo Poder Legislativo em determinado contexto histórico de lutas pelos diferentes direitos, inclusive os educacionais. No caso brasileiro, mais recentemente, duas leis que regimentam e integralizam o direito à educação surgem: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. O Estatuto da Criança e do Adolescente, seguindo a CF, enfatiza, em seu art. 54, o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito. Evidenciando a igualdade de condições para acessar e permanecer na escola, assegurou às crianças o acesso ao ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Já a LDB ou Lei 9394/1996 é considerada por Oliveira (2007) como resultado de intensa disputa entre organizações sociais, sindicatos dos professores e diferentes ações que corporificavam o direito à escola pública, gratuita e universal. Também associaram à valorização do ensino fundamental melhores condições do trabalho docente. No seu art. 24, expandiu a flexibilidade das escolas, possibilitando a realização de avaliações para desempenho e classificação, em qualquer série, dos alunos com diferentes oportunidades de aceleração e vantagens nos estudos. Estabeleceu, em seu art. 32, o período do ensino fundamental de nove anos, principiando no sexto ano de vida; pressupõe, além disto, as metas que o ensino básico deverá oportunizar ao indivíduo.

Por sua vez, ainda de acordo com Oliveira (2007), o cap. V, que garantiu a oferta de educação especial, é visto como contraditório. De fato, o mesmo artigo 32, que remete ao princípio de equidade social presente na LDB, substituindo o termo “universal”, retratado em várias situações, enfatiza a “educação para todos”. Ora, essa expressão remete à característica do ser diferente, elegendo, assim, a diferença como categoria orientadora do princípio legal. Portanto, a educação passa a referir-se a todos numa tentativa de atentar para a necessidade de repararem-se diferenças presentes em um contexto sociocultural e histórico, desatentando em sustentar a igualdade como princípio universal básico, garantidor de direitos humanos inalienáveis: valorizando-se as

diferenças, deixou-se de observar o que há em comum. Além desse processo marcado por um equilíbrio discursivo historicamente tenso e custoso, Oliveira (2007) ainda observa: a gestão pública necessita melhorar ao máximo a assistência aos indivíduos mais carentes utilizando fundos, teoricamente razoáveis e findáveis, desenvolvendo mais capacidade administrativa inclusive para conseguir escapar à lógica de mercado.

De modo geral, a LDB, em seu art.13, determina que cabe ao docente zelar pela aprendizagem dos alunos, compreender novos conhecimentos, transformar práticas de ensino-aprendizagem e participar da elaboração da proposta pedagógica da escola em que trabalha. O pleno domínio da leitura e da escrita é considerado como capacidade fundamental para o desenvolvimento da capacidade de aprender. A alfabetização se dá nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo ocorrer com o docente preparado, atualizado, tendo em vista as necessidades dos educandos, de forma a garantir uma base de qualidade.

O art. 13, repercute de forma intensa na organização do trabalho docente porque, no intuito de cumprir o exigido, maior intensidade de horas trabalhadas dentro da mesma jornada semanal serão necessárias. Partindo destas reflexões e concordando com Oliveira (2007), é possível afirmar que, em alguns pontos, a LDB foi transformadora, buscando requisitos democráticos e autônomos para os docentes, e, em outros, retrocedeu como, por exemplo, na redução da formação profissional que passou a ter objetivo fundamentalmente tecnicista, intensificação da jornada de trabalho e mudanças nas relações trabalhistas.

No período compreendido entre 2003 e 2006, a política educacional brasileira objetivou alcançar a igualdade negada aos cidadãos brasileiros. Segundo a avaliação de Oliveira (2009), nos primeiros anos do Governo Lula observou-se que a política educacional continuou na mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior. Caracterizou-se pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias. Portanto, como evidencia a crítica da autora, a organização do ensino é apenas um aspecto das mudanças socioeducacionais – importante, necessário, mas insuficiente, posto que, como no período histórico referido, não conseguiu garantir a igualdade pretendida.

Assim, novas políticas foram lançadas. Para o custeio fundamental da educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi instituído pela Lei n. 11.494, de 20/06/2007 (BRASIL, 2007). Enquanto esforçou-se para recuperar direitos e benefícios da CF, o Governo investiu em políticas educacionais para aumentar gradativamente a

performance e a concorrência da educação. Mais adiante, no ano de 2010, a educação ganhou uma visibilidade nunca alcançada, ocasionada pela exposição dos resultados rasos do desenvolvimento dos alunos da educação básica brasileira.

Podemos refletir que os resultados alcançados na educação são consequências das desigualdades sociais e desequilíbrios históricos. Para Oliveira (2011), fazia-se necessário buscar a integração e a coesão da sociedade brasileira através da educação. É preciso pensar em redistribuição econômica, possibilitando corrigir as desigualdades entre Estados, municípios e diferentes regiões do país, possibilitando uma equidade educacional. Novamente: indispensável, a organização do ensino é afetada pelas relações socioeducacionais, que, por sua vez, são impactadas pela estrutura socioeconômica, de modo que o ritmo de mudanças nas políticas públicas educacionais é lento, incorrendo no risco de não acompanhar tais transformações infraestruturais, de modo a delas participar.

Ainda assim, nesse contexto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, vistas de forma ampla na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. O Ensino Fundamental passa a se traduzir, então, como um direito público subjetivo, dever da família e do Estado na sua oferta a todos.

Com essa perspectiva, as escolas que ministram o Ensino Fundamental assumiram o dever de trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar, a todos, o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, sem prejuízo para a grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. O ensino fundamental passa a ser visto como um componente facilitador, mas não o único, do prosseguimento do percurso acadêmico dos discentes.

Segundo Andrade e Miranda (2017), o currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes.

Contudo, quase dez anos após aquelas Diretrizes, e num País transtornado por rápidas e intensas mudanças no cenário político – avaliadas como um claro retrocesso democrático, recrudescimento da lógica neoliberal e do pensamento de extrema direita –, entende-se o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares (BRASIL, 2017) que aponta para o sentido contrário àquele das Diretrizes. Em outras palavras, a linha do tempo das políticas educacionais acerca da organização do ensino também registra contradições, tensões e disputas de valores, ideologias e concepções sobre a educação escolar e seus fins.

No caso da BNCC, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Essa política organiza-se em torno de metas de desempenho a serem alcançadas no prazo de um ano letivo, e os currículos são pensados como sinalizadores que traçam o caminho a ser percorrido até lá. Formalmente, afirma-se orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, assim como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Todavia, não se pode ignorar que os interesses políticos e econômicos conservadores transpassam a BNCC (HYPOLITO, 2019).

Esse documento pretende que dez competências gerais têm de ser alcançadas para garantir um patamar nacional comum de aprendizagem (BRASIL, 2017). Considera-se neste estudo a definição do verbete “competência” pelo Dicionário Breve de Pedagogia (MARQUES, 2000, p.22), da seguinte forma: “conjunto de capacidades interdependentes relacionadas com um determinado domínio. A competência surge associada ao saber-fazer e constitui um componente essencial do processo de aprender a aprender”. É a capacidade que alguém tem a partir da reunião de diferentes habilidades de assimilar ideias, analisar, raciocinar e julgar. “Habilidade” é uma pequena capacidade que, junto com outras adquiridas, torna-se uma competência possibilitando aptidão para ser sujeito ativo ou passivo da sua própria realidade.

Todavia, essa definição, como lembram Sousa e Pestana (2012), é polissêmica. Consequentemente, comporta distintos sentidos, até opostos. Alguns autores afirmam que o termo “competência” revela uma dependência da educação brasileira às imposições do modelo produtivo, o qual ambiciona submeter os cidadãos às condições impostas pelo mercado de trabalho, produzindo mão-de-obra qualificada para exercer determinado

posto de trabalho. Para as autoras, o termo também pode significar uma habilidade que permite a concretização de determinada atividade ou ocupação que a pessoa saiba executar, dentro do universo da sua ocupação profissional. Mediante esta concepção, identifica-se um conjunto de qualidades requeridas tanto no discente, quanto no trabalhador, além de habilidades coletivas ligados ao contexto histórico.

Por outro lado, o termo também pode ser utilizado como: sinônimo de inteligência para realizar uma atividade; capacidade adaptativa, possível mediante a aprendizagem formal ou informal proporcionando diversos conhecimentos a serem usados em diferentes situações; ou mesmo, habilidades profissionais para a flexibilidade e os contrastes exigidos no exercício profissional de determinado contexto sociocultural e histórico. Faz-se necessário evidenciar que o entendimento do significado de competência mostra a ação de disputa entre distintas forças sociais e políticas.

No presente estudo, para compreender a discussão no campo educacional, retomase o significado de “competência” segundo Sousa e Pestana (2012, p.145), como: “uma característica individual ou coletiva, ligada a uma possibilidade de mobilização e utilização de um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes comportamentais, de forma eficaz, em um contexto determinado”. Esta consideração corrobora a ideia concebida na discussão educacional atual, vinculando competência, empregabilidade e profissionalização, guiados somente pela lógica de mercado. Portanto, os docentes, os grupos e os estabelecimentos de ensino, descaracterizados e desconectados de suas especificidades, buscam instruir pessoas sem pensar nas exigências que compõem a formação integral do próprio ser docente como um sujeito social, objetivando quase tão somente êxito em avaliações.

Em consonância com os argumentos de Melo e Marochi (2019), a BNCC, concebida como um apanhado de ideias de reestruturação educativa neoliberal, objetivou o desenvolvimento de subjetividades harmonizadas e harmonizáveis ao contexto de instabilidade dos recursos financeiros na singularidade brasileira. Os autores supõem que o ensino-aprendizagem de “resolução de problemas” é uma maneira de reproduzir conformismo e apatia com a crise estrutural de recursos financeiros, repercutindo na educação. Há uma grande valorização dos desempenhos mediante avaliações que desconsideram a dimensão subjetiva das pessoas envolvidas nos processos relativos à educação, descaracterizando a condição formativa da escola.

Como criticam Galian e Silva (2019), há uma segregação do conhecimento na BNCC. A valorização da avaliação como mecanismo de desempenho educacional e, não

como avaliação formativa, remete à reorganização do poder político exclusivamente para a produção de resultados. Os autores apreciam este documento como um propósito social tecnicista, motivando o crescimento de perspectivas impossíveis para a educação brasileira. Isto deve-se ao fato de que para avançarmos na educação é necessário muito mais que mudanças nos documentos ligados à educação.

De fato, para Hypolito (2019), o mito de que a educação é a reparação de todos os problemas ainda permanece. Entretanto, para reduzir os problemas sociais, como foi lembrado a partir de Oliveira (2009, 2011), fazem-se necessárias ações conjuntas que, além de melhorar a educação no Brasil, possibilitem ações contra as desigualdades sociais, nomeadamente: aumentar os recursos disponíveis para a própria educação básica, saúde, geração de empregos, equilibrar o sistema tributário, melhorar a qualidade do gasto público e assegurar mecanismos de combate à corrupção.

Refletindo sobre as consequências disso para as funções docentes na relação com os estudantes, deve-se lembrar que o dia a dia na escola, em grande parte, é também afetado pela formação de profissionais do ensino. Ora, a lógica das atuais políticas públicas educacionais não deixou passar esse flanco aberto, pois definiu a Base Nacional Comum para a Formação Docente (BNCF), através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Se na BNCC é possível constatar uma tendência de rápida formação para o exercício do magistério, a BNCF evidencia esse caráter aligeirado com que se pretende formar profissionais da educação. Com efeito, por exemplo, Hypolito (2019) chama a discussão sobre o que pode representar o programa “Ensina Brasil”. Este programa convoca graduados de universidades brasileiras com conceito elevado, propõe um treinamento de 250 horas para aulas de reforço, formação pedagógica a distância para bacharéis e desenvolvimento de lideranças.

Contudo, o trabalho docente exige uma adequada formação pedagógica, que não pode ser realizada de forma aligeirada. Além de quê, afastar a formação docente das universidades, fundamentada no ensino, pesquisa e extensão, pondo-a nas mãos de uma lógica de empresas privadas, acarreta um processo de ensino-aprendizagem reduzido, fundamentalmente tecnicista, que compreende o ensino apenas como transmissão de informação.

Paradoxalmente, na concepção de docência com que finda a BNCC, a qualidade na educação está atribuída à prática pedagógica e seu propósito. Em outras palavras, espera-se que a docência faça quase tudo, mas apenas para repassar conhecimentos

reduzidos ao status de informações. Ademais, é necessário esclarecer sobre a diferença entre prática pedagógica e prática docente. As práticas pedagógicas sustentam a prática docente, são críticas, reflexivas e não um treinamento instrucional para práticas tecnicistas. No entanto, nem toda prática docente é uma prática pedagógica (FRANCO, 2016).

Para Franco (2016) um docente proveniente de um meio não reflexivo, não dialógico, desconhece a práxis, essa atitude investigativa e de pesquisa que concede condições de mudança da realidade do trabalho. A educação não se transforma necessariamente por leis ou imposições, ela pode se transformar se seus profissionais dispuserem do comprometimento crítico e pensante, ligado diretamente à prática escolar, sua atividade profissional por excelência.

Segundo Silva e Oliveira (2018) a prática docente, portanto, é elaborada a cada instante, num movimento de reflexão baseado na fundamentação teórica imprescindível a necessidade do momento. Educar estudantes para avaliações atende apenas aos interesses econômicos, mas não oportuniza a formação integral dos indivíduos. A convicção de corporificar uma excelente prática educacional é deslocada para alcançar resultados exemplares que são as competências e os conhecimentos verificados pelas avaliações padronizadas.

Sabe-se que a organização do ensino fundamental guia a prática docente e o seu planejamento didático. Importante ressaltar que o planejamento é um programa que o docente assume e, continuamente, é essencial que seja capaz de lhe dar vida. Inclui individualidades e subjetividades na sua execução diária. Deve ser executado buscando garantir o máximo desenvolvimento possível dos estudantes, mas em nenhum momento suprimindo suas subjetividades, individualidades e o contexto social em que o estudante está inserido. Carece de um olhar intenso e compreensão de todo o contexto cultural, social, histórico, psicológico e biológico, a fim de que consigamos conquistar a finalidade da educação. Assim, a ação pedagógica e docente não é cega, ela faz-se fundida a saberes que herdamos para refletirmos e ir além deles.

Na concepção de Roldão (2007), ensinar é uma especificidade profissional do professor que permanece no decorrer de distintos contextos históricos. Elucidando os diversos conceitos do que é ensinar, a autora esclarece que, cotidianamente, a representação tradicional da docência remete à tarefa de transmitir um saber ou fazer aprender alguma coisa a alguém. Mais recentemente, com a ascensão de modernas teorias da psicologia da educação, ensinar passou a incluir a obrigação de submeter-se aos

processos da aprendizagem e do desenvolvimento, de modo que, nas particularidades do dia a dia, em sala de aula, pressupõe-se que o docente coloque em ação elementos e conhecimentos preexistentes, modificando-os em razão da construção do processo de ensino-aprendizagem e adaptando-os à compreensão do sujeito e seu contexto. Tradicional ou hodiernamente, o conhecimento profissional mantém-se o atributo mais importante na formação inicial e continuada dos docentes, implicando na prática reflexiva competente, desempenho fundamentado, criativo e ético destes profissionais. Não basta, então, saber do conteúdo a ser ensinado – como na pedagogia tradicional: é preciso compreender como o alunado pensará aquele conteúdo e como ajudá-lo a melhor viver suas aprendizagens.

No caso da alfabetização e do letramento, parece evidente a vinculação entre conhecimento preexistente do professor e das crianças; logo, para trabalhar nesse momento com o alunado, não basta apenas gostar de estar com crianças. Um(a) profissional eficiente conhece as fases do desenvolvimento infantil e o ambiente no qual o (a) estudante se desenvolverá, necessitando manter-se consciente de seus afetos, do peso que exercem sobre as relações com o alunado, de forma a conhecer a si mesmo(a) e possibilitar o aprendizado com o convívio diário com as crianças. As crianças são grandes mestres, portanto precisam ser observadas de forma que a educação se torne espaço para a construção de seres humanos sensíveis e autônomos (MONTESSORI, 1949).

Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio – enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. A integração dos componentes “cuidar”, “educar” e “brincar” é fundamental para o desenvolvimento das crianças nas vivências da educação infantil e não podem ser desconsideradas nos anos iniciais do ensino fundamental. A criança aprende a ler e a escrever para agir socialmente (ROVERI, 2019) – donde a importância dada à qualidade das relações e vínculos na sala de aula e na escola como um todo.

No que se refere à alfabetização, o foco da organização do currículo do ensino fundamental é dado ao letramento e à promoção da consciência fonológica pelos discentes. A consciência fonológica corresponde às associações grafofonêmicas da língua, que exigem profunda compreensão do desenvolvimento infantil. Também necessitam ser metodicamente observadas, no intuito de que os discentes apreendam o

sistema alfabético. Mesmo a BNCC incorpora esse conhecimento, já consagrado no campo pedagógico:

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p.90).

Ainda é pertinente destacar que, quando o currículo trata sobre alfabetização, ressalta que o processo precisa ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. Em concordância com Soares (2018), isto é viável, contanto que os docentes tenham formação adequada para a alfabetização e o letramento, além de meios disponíveis, tais como: livros de literatura de qualidade, textos verbo-visuais, alfabeto móvel, tempo de qualidade com os estudantes, dentre outros.

As práticas pedagógicas docentes, nos diversos componentes curriculares, têm a obrigação de colocar a alfabetização em posição central do cotidiano em sala de aula, buscando os multiletramentos. As obras textuais escritas, nos seus diferentes gêneros, devem auxiliar as atividades pedagógicas, perpassando ações diárias expandindo a oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais.

As funções docentes previstas envolvem planejar e empregar técnicas e procedimentos pedagógicos; contemplar os diversos discentes; atrair os discentes para o processo de ensino-aprendizagem; fazer uso de avaliações como componente reflexivo da aprendizagem; escolher e elaborar materiais didáticos (ROLDÃO, 2007; SAVIANI, 1997). Ao longo do presente estudo, no contexto da alfabetização e do letramento, observa-se que as funções docentes preveem um profissional que tenha entendimento sobre as especificidades desses processos, potencializando-os de forma indissociável e dialógica o tempo todo.

Pode-se inferir que o currículo indica o grupo de conhecimentos que o discente irá aprender, conquistar e ultrapassar através da organização do ensino fundamental e das práticas didáticas dos docentes. Todavia, a realização do currículo só se efetivará alcançando significado através da prática docente que tenha em mente os processos psicológicos envolvidos na alfabetização e letramento. Disso tudo é possível constatar a relevância das funções docentes com as crianças, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, visto ser a(o) docente que alfabetiza quem apresenta as letras, auxilia na construção de teorias a seu respeito e ajuda a criança a aperfeiçoá-las.

Devido à importância dos processos psicológicos, no que se refere à alfabetização e letramento, no próximo capítulo deste trabalho, serão apresentadas as contribuições gerais da psicologia e da psicanálise para estes processos, a fim de compreender como os docentes interferem nos mesmos e contribuem para a vida social da criança.

2 PROCESSOS PSICOLÓGICOS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, apresentam-se o conceito e a síntese das características dos processos psicológicos envolvidos na alfabetização e no letramento, pela perspectiva de algumas teorias hoje agrupadas sob o título de “cognitivistas”, bem como as contribuições gerais da teoria psicanalítica para a compreensão de aspectos associados àqueles processos de linguagem, em particular a vida social da criança. Logo em seguida, apresenta-se a influência das funções docentes na relação com a criança em processo de alfabetização e letramento. A seguir, evidencia-se como essas teorias podem estabelecer articulações para auxiliar o docente na gestão de dificuldades referentes àqueles importantes processos de expressão e compreensão escrita, no dia a dia na escola.

O processo de alfabetização e letramento consiste num conhecimento valioso para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, atentas(os) para sua função de fomentar o desenvolvimento cognitivo, seja organizando o processo de equilíbrio, seja, noutra perspectiva, criando situações que medeiam a internalização de saberes. Logo, este capítulo faz referência a fundamentos e princípios da teoria sociointeracionista elaborada por Lev Vygotsky e ao construtivismo desenvolvido por Piaget, com desdobramentos desta última teoria para a descrição da psicogênese da língua escrita, por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Durante esse tempo tão importante de reconstrução da língua em parâmetros escritos, há que se considerar também uma síntese dos que teóricos da psicanálise que afirmaram sobre os processos psíquicos relacionais e afetivos implicados na alfabetização e no letramento, aspectos esses igualmente decisivos para o sucesso das aprendizagens envolvidas na leitura e escrita: uma referência a um trabalho de Bruno Bettelheim e Karen Zelan (1992) e a artigos mais recentemente publicados com a chave de leitura psicanalítica (FONSECA *et al.*, 2021; GAGEIRO; ROCHA, 2021; OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Assim, é possível notar que, nesta pesquisa, mesmo reconhecendo consideráveis distâncias epistemológicas e metodológicas entre teóricos nomeados, eles e elas são invocados como um corpo de cientistas que têm algo em comum: o interesse pelo surgimento da língua, não só oral como escrita, e por seu papel constitutivo dos fundamentos da vida psíquica humana. Desse modo, diferentes aspectos de suas teorias mostram como se dá a aprendizagem da linguagem verbal escrita, influenciando as

práticas no cotidiano em sala de aula. Entende-se que a(o) docente envolvida(o) diretamente nos processos de letramento e alfabetização precisa atentar para esse princípio comum, bem como para a diversidade de considerações produzidas por tais referenciais teóricos, que iluminam momentos distintos do trabalho de professores e professoras e, conseqüentemente, orientam o exercício de suas funções.

2.1 O surgimento da língua verbal articulada: perspectivas vigotskiana e piagetiana

Embora existam várias distinções entre as perspectivas vigotskiana e piagetiana, há vários pontos em que o pensamento destes autores permite entender o surgimento da língua verbal articulada. Assim como Vygotsky, Piaget é interacionista e ambos contribuem para um planejamento aprimorado da docência. No intuito do melhor entendimento do processo educativo, consideraram-se essas diferentes teorias de aprendizagem e desenvolvimento, para compreender mais amplamente as funções docentes na relação com a criança no processo de alfabetização e letramento.

2.1.1 A alfabetização como internalização de signos que permitem pensar

Lev Semenovitch Vygotsky¹, no ano de 1917, graduou-se em Direito, um amplo curso na área das ciências humanas que contemplava estudos também sobre literatura (OLIVEIRA, 1997). Além da sua formação principal, Vygotsky também buscou, simultaneamente, estudar temáticas na área de filosofia, história, psicologia e medicina que justificam as valiosas pesquisas realizadas por ele. Sua produção escrita é muito rica, compreendendo a criança como um ser atuante, que incessantemente elabora pressupostos sobre o meio no qual está inserido, e contribuiu para compreender a importância das funções docentes na escola.

Para Vygotsky, a criança não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que adquire conhecimento com o outro, através de signos e aquilo que seu contexto sociocultural e histórico produz. Na sua perspectiva (VIGOTSKY, 2005), há três fundamentos principais: as funções psicológicas possuem como base de sustentação o desenvolvimento biológico, pois são resultado do funcionamento cerebral; a atividade

¹ Considerando que a escrita original do nome do autor é russa (que emprega o alfabeto cirílico), qualquer grafia para o nome desse teórico é aproximada. Porém, será adotada a grafia com dois “y” quando se escrever seu nome e com dois “i” quando se escreverem adjetivos dele derivados. Ademais, em referências, respeita-se a grafia adotada pelos(as) autores(as) e tradutores(as).

psicológica funda-se nas relações sociais, as quais florescem no contexto sociocultural e histórico; e a conexão entre ser humano e universo é mediada por sistemas simbólicos.

No intuito de compreender o desenvolvimento e aprendizado da criança, é primordial entender a ação dos elementos mediadores que são os instrumentos e os signos, como aborda Vygotsky e sua relação com o desenvolvimento do processo psíquico do ser humano, objetivando sempre entender a importância das funções docentes. Os seus registros assinalam a importância sobretudo da ação humana intencional, voluntariamente dirigida e, cada vez mais, socialmente compartilhada, demonstrando sua influência no desenvolvimento característico da espécie e de cada indivíduo, contemplando processos elementares em direção a processos complexos superiores (GARCIA, 2019).

Os processos psicológicos superiores representam as ações psicológicas realizadas pelos seres humanos, ou seja, “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional” (OLIVEIRA, 1997, p.23). Já os processos elementares contemplam reflexos e reações automáticas. Logo, funções psicológicas superiores, como a abstração, generalização e inferência, ocorrem em todas as crianças. Já as funções psicológicas superiores transcorrem somente pela vivência da criança com símbolos e signos, sendo criadas pelas relações socioculturais dos indivíduos da mesma espécie e grupo culturalmente constituído.

Por isso, outro conceito vigotskiano importante, segundo Oliveira (1997), é a mediação, que consiste na interferência de um elemento interposto no convívio com o outro. Para Vygotsky, existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos – ideias mentais que representam objetos do universo concreto. A continuidade dessas representações ocorre, acima de tudo, pelas interações sociais, que conduzem ao processo de aprendizado.

Instrumento e signo, ainda conforme Oliveira (1997, p.29-30), são definidos, respectivamente, como: “um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” e “instrumentos psicológicos [...] que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações”. Tanto os instrumentos quanto os signos são cruciais para o avanço das funções psicológicas superiores, diferenciando o ser humano de outros animais.

Compreende-se que, nessa perspectiva, a cultura não seja entendida como algo que está inteiramente feito, mas sempre é (re)criada quando os sujeitos estão interagindo, compreendendo e reelaborando um conjunto de conhecimentos, pensamentos e significações existentes. O contexto sociocultural possui movimento, atividades de

sujeitos protagonistas que interagem com suas próprias subjetividades e o universo cultural em que estão.

Essas premissas são teorizadas por Vygotsky em quatro planos genéticos: assim, parte-se do pressuposto da interação e mútua influência da filogênese (evolução da espécie), ontogênese (origem e desenvolvimento de um organismo) e as vivências culturais de um sujeito dentro de um determinado grupo (sociogênese). Nesta perspectiva, há um processo de transformação, de síntese que proporciona cada aprendizado num plano que é sempre pessoal e dinâmico – o microgenético.

Este processo permite ao indivíduo ingressar no campo dos símbolos, transpassado pelo contexto sociocultural e conduzido pelos princípios de internalização, processo que consiste “na reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKI, 1998, p. 74). Os princípios de internalização retratados por Vygotsky supõem que:

[...] as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos (COELHO, 2011, p.59).

Todos estes conceitos convergem numa teoria que os articula para descrever o desenvolvimento e a aprendizagem: trata-se da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1998, p.112).

Com efeito, na perspectiva vigotskiana, há dois níveis de desenvolvimento descritos, sendo um alcançado, mostrando o que a criança já consegue realizar por si mesma (nível de desenvolvimento real) e, outro iminente, em outras palavras, que possui potencial para conhecer (e por isso mesmo chamado nível de desenvolvimento potencial), junto com indivíduos de diferentes níveis de experiência – dentre os quais deve haver alguém com maior nível que o do aprendiz, capaz, portanto, de mediar a internalização. Desta maneira, o processo de aprendizado age com o desenvolvimento da criança, ocasionando expansão nas zonas de desenvolvimento proximal nas quais as mediações dos convívios sociais são necessárias.

Um processo que serve de bom exemplo para a ZDP é o de imitação: Vygotsky (1996) esclarece a concepção de imitação como tudo o que uma criança não é capaz de fazer sozinha por si mesma, mas pode aprender sob o direcionamento, colaboração ou com a ajuda de questões norteadoras propostas pelo adulto.

Conforme Moya *et al.* (2021), a imitação não indica uma ação exclusivamente instintiva e mecânica, mas torna oportuno o aprendizado, sendo a origem do tornar-se humano. Os seres humanos são seres aptos a adquirir conhecimento através da imitação. Isso aponta a importância das funções docentes na aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes, fundamental ao desenvolvimento individual.

Ora, tais noções básicas, uma vez aplicadas aos processos de escolarização, implicam em reconhecer que as práticas escolares devem ser pensadas e organizadas pelos docentes para oportunizarem conquistas psicológicas que definem e reorganizam todas as ações dos estudantes num determinado contexto social e cultural. Ressalta Terra (2013): Vygotsky combina objetivamente mediação cultural e desenvolvimento humano, repercutindo diretamente no processo de alfabetização e letramento.

Nesse contexto e por esse entendimento, o professor possui a função categórica de mediador, intervindo nos processos de ensino-aprendizagem e promovendo o desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo zonas de desenvolvimento proximal e atuando sobre a mesma, ajudando o aluno a processá-las, internalizando o que está por aprender. Para a teoria de Vygotsky, exercer a função docente fundamentada na ZDP demanda acompanhar a criança, possibilitando-lhe suporte pedagógico e meios para que ela alcance um nível de compreensão mais alto do que conseguiria sem ajuda do outro (ARAÚJO *et al.*, 2015).

A atividade docente corresponde à forma como se estabelece o contexto do ensino-aprendizagem, de maneira que o estudante seja capaz de chegar a um nível mais alto ou mais abstrato do qual pensa – nível esse em que possui as qualidades necessárias para ser mais consciente do conhecimento e formular o aprendizado. Não é, entretanto, consoante Vygotsky, apenas ou decisivamente a exposição de conteúdos (o ensinamento) que garantirá a aprendizagem, mas o suporte durante a interação social.

Assim, mais especificamente refletindo sobre a alfabetização e o letramento, de acordo com Coelho (2011), os estudos de Vygotsky compreendem a linguagem como uma complexa organização simbólica, com destaque para os processos mentais superiores: memória, percepção, pensamento, imaginação e vontade. Através do processo de desenvolvimento, a criança internaliza concepções importantes e específicas.

De fato, pela teoria vigotskiana, a escrita é um conjunto de signos insubstituível e mobilizador de dimensões importantes na alteração de ações intelectuais. Logo, a alfabetização envolve o exercício da escrita pelo discente e a mediação do docente, na interação com o contexto e os elementos que o compõem (MOYA *et al.*, 2021).

Tal exercício, para Pereira (2004), implica na internalização gradual da relação entre fonemas e grafemas e na construção do gesto grafomotor, mas também dos vários níveis e regras da língua, para respeitar a norma culta (em situações formais) ou facilitar a comunicação e o pensamento em outros registros e gêneros de comunicação (como situações espontâneas e informais, por exemplo). Uma complexa consciência fonológica, motora, morfossintática e pragmática forma-se, modificando-se na escrita e leitura.

Com efeito, conforme sintetizam Cabral (2012) e Martins, Carvalho e Dangiό (2018), as crianças, indivíduos sempre ativos, já desfrutaram de diversas vivências com a língua escrita antes mesmo de se iniciarem formalmente no escrever. A escrita é definida por Luria (2010, p.144) como “uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”, o que implica em dizer: gradualmente, em níveis de internalização que, a princípio e por um olhar não especializado, nada teriam com o ato de escrever. Assim, os estudantes coexistem em grupos que, a todo instante, comunicam-se mediante a língua, seja oral, seja, pouco a pouco, escrita – ambas formadas por signos. É através das vivências com o outro que a criança entende a linguagem escrita. Os pesquisadores intitulam este período de pré-história da escrita.

Por isso, segundo Cabral (2012), antes do processo de escolarização formal, a criança alcançou habilidades que o docente necessita reconhecer, aproveitar e incentivar para propiciar a alfabetização e o letramento. Através da diferenciação gradual do conjunto de signos padronizados e interligados, no meio em que o indivíduo está inserido, é possível conquistar significados ofertando possibilidades para o indivíduo que a compreende. Logo, o fundamental é dar significado ao emprego de signos escritos – e não apenas aprender a produzi-los, a copiá-los (mesmo que a cópia pareça melhor, por apresentar menos erros formais, que a produção original, criativa de quem escreve e, por meio da escrita, conta a sua história, isto é, a sua experiência carregada de significados.

Não surpreende, pois, para que o estudante seja alfabetizado, que, por exemplo, sempre um nível de conhecimento precedente da escrita seja motivado – princípio esse evidente na constatação, identificada pelos estudos de Vygotsky (2001), segundo a qual o progresso no aprendizado da escrita acontece em uma linha contínua do simbolismo da

criança. Nessa linha, o brinquedo, as brincadeiras, a contação de histórias, o faz de conta e os desenhos são muito importantes.

A oportunidade de a criança se desenvolver, integralmente, com o propósito social, cognitivo e afetivo, está intimamente relacionada às possibilidades de brincar na infância e às suas vivências lúdicas. De acordo com Almeida (2013), as brincadeiras são essenciais na preparação e conquista de habilidades para a vida social, trazendo em sua natureza lúdica a oportunidade de viabilizar recursos para o desenvolvimento do ser humano. Isso ocorre:

[...] justamente pela representação simbólica que a criança faz do objeto, haja vista que esta representação se dá por intermédio da linguagem socializada e partilhada pelo grupo e, por conseguinte, se reveste do sentido e do significado compartilhados pela sociedade como um todo. Com isso, percebemos um funcionamento pragmático das atividades lúdicas, as quais resultam num conjunto de fatores ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias de que a criança se utiliza para significar os objetos com os quais brinca (ALMEIDA, 2013, p.35).

Brincar, pois, é atividade de produção de significados que viabiliza a internalização de sistemas de signos – processo similar que ocorre com a língua escrita, mais tarde (ou mesmo simultaneamente). Daí que a brincadeira seja tão importante e, conseqüentemente também, que seja fundamental, conforme Mota e Corrêa (2021), o docente, ante a elaboração da criança, permitir o escrever livre e natural, não para que crie seu próprio código, mas para escrever a partir de pressupostos próprios que irão possibilitar as maneiras elaboradas de representação do sistema alfabético e o ir além, compreendendo o que o outro escreve.

O próprio Vygotsky (2001) também destaca que este desenvolvimento não ocorre de modo linear, como outras funções psicológicas histórico-culturais. No momento em que a criança alcança uma nova habilidade, todo o processo passa por um retrocesso, pelo qual o indivíduo retoma uma habilidade anterior já conhecida, justamente pela falta de segurança com a nova. Na alfabetização e letramento, a criança alcança os níveis de conhecimento da escrita e concretiza a dimensão gramatical, ortográfica e semântica.

No processo de alfabetização é imensamente significativo que o código escrito seja aprimorado durante o trabalho no cotidiano em sala de aula com os estudantes, de forma ativa, intensiva e essencialmente técnica, para que a criança o compreenda e seja capaz de produzir sua escrita com ele. Através do contato com o outro, num local preparado e com a mediação adequada do professor, a criança entra em contato com elementos que colaboram para a compreensão da necessidade de elaborar uma escrita

inteligível, concretizando o seu pensamento por meio da escrita, bem como mostrando o interesse de entender o que as outras pessoas do seu convívio escrevem.

O professor ou professora que no dia a dia na sala de aula proporciona um meio letrado realiza momentos destinados aos eventos e práticas de alfabetização, segundo Paulo (2018) e Terra (2013), fortalecendo o nível de desenvolvimento real das crianças, ao mesmo tempo sustentando o nível de desenvolvimento potencial, de modo a ampliar e encorajar, a cada dia, a ZDP e contribuir para o aprendizado.

Ora, a relevância da função docente, nos anos iniciais do ensino fundamental, então, é a sua capacidade de agir para incrementar o desenvolvimento cognitivo do estudante possibilitando que a alfabetização se concretize. Lacerda (2015) afirma que a alfabetização/letramento, todavia, precisa ser um processo reflexivo de docentes, ao mesmo tempo em que se coloca em prática. O professor entende o compreender do estudante e o auxilia a avançar no aprendizado. Não se trata somente de dominar técnicas para comunicar-se por escrito, mas, sim, de aprender a ler o mundo com novos olhos – o que concorre para o letramento. Internalizar signos é também construir pensamento, pela teoria sócio-histórica vigotskiana.

De acordo com Costa *et al.* (2017), outra função docente de grande relevância nos anos iniciais do ensino fundamental é estimular os alunos a entenderem a inevitabilidade de escrever e ler nos relacionamentos cotidianos. Se o processo de aprendizado da escrita é enigmático, a função docente é despertar a curiosidade. A linguagem escrita precisa ser significativa, gerando um interesse em aprendê-la.

A docência vivenciada, semana a semana, deve ser uma ação organizada, planejada e competente para alcançar objetivos na alfabetização/letramento. A arte de aprender a ler, escrever e aplicar esses aprendizados para solucionar adversidades do cotidiano é uma ferramenta fundamental para alfabetizar e promover letramento, necessitando ser trabalhada em conexão com o mundo do estudante desde que o mesmo inicie o contato com a escolarização formal.

2.1.2 A alfabetização como expressão de uma psicogênese intelectual

Para o biólogo e filósofo Jean Piaget (2014), a vida é essencialmente autorregulação. É o princípio de autorregulação orgânico que constitui as propriedades centrais da vida. O ser vivo, com sua corporeidade, é a sede desses mecanismos que envolvem trocas com o meio e com objetos de conhecimento capaz de fomentar aquele

funcionamento de integração do organismo consigo e interação do organismo com o meio e outros organismos, em comportamentos e processos mentais que guiam ações e qualidade de sua vida.

É a partir desses processos, dessa capacidade auto-organizadora da vida, que o indivíduo constrói conhecimento, sempre produto das interações que ocorrem entre mundo e sujeito cognoscente – a partir das quais, cujos fatores internos e externos colaboram de maneira indissociável, as funções cognitivas se desenvolvem (MORAES, 2003). Assim, para Piaget (2012), o desenvolvimento cognitivo se mostra como uma adaptação, organizando e configurando o universo do indivíduo, ao estabelecer relações entre o pensamento e os objetos, nas quais a cognição cria, intelectualmente, as elaborações capazes de serem empregadas ao meio.

Segundo Piaget (2011), a aprendizagem é o resultado da interação das pessoas com as suas próprias vivências. Esta aprendizagem é formada por meio de dois processos, denominados invariantes funcionais: assimilação e acomodação.

Na assimilação, o sujeito incorpora todas as informações da nova experiência, englobando conhecimento novo, integrando-o com informações preexistentes. Na acomodação, o indivíduo muda os esquemas cognitivos (e eventualmente a própria estrutura lógica que os agrupa) em decorrência do confronto com uma novidade a ser conhecida que requer tais transformações, pois só assim o qualitativamente novo poderá ser integrado aos processos cognitivos que se terão modificado para acolhê-lo. Com isso, tanto o caráter adaptativo como o maturacional são considerados – sem exageros, neste último caso, pois o desenvolvimento cognitivo ocorre em função também da experiência.

Dessa maneira, numa relação de reciprocidade entre maturação e experiência, Piaget observou também que as formas pelas quais os indivíduos interagem com o espaço no qual estão inseridos resulta da maturidade de suas estruturas cognitivas, ou seja, dos recursos mentais de que dispõem para sistematizar os conhecimentos capazes de alcançar ao explorarem o mundo. Com efeito, ainda de acordo com Piaget (2011), na gênese do conhecimento, o ser humano, desde seu nascimento, passa por estágios de desenvolvimento cognitivo, caracterizados brevemente a seguir, no Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese da descrição piagetiana para o desenvolvimento cognitivo

Estágio	Idade	Características principais
Sensorio-motor	0 a 2 anos	Conhecimento do mundo baseado nas habilidades motoras e nos sentidos. A criança conquista a habilidade de reconhecimento da realidade externa dos objetos quando realiza o que Piaget designa como aquisição do objeto permanente, compreendendo que os objetos físicos ainda existem mesmo que alterem sua aparência ou não estejam visíveis. Isso torna, no início do pré-operatório, possível o uso de símbolos e, posteriormente, a linguagem. No final deste estágio a criança é capaz de fazer uso de representações mentais.
Pré-operatório	2 a 7 anos	A criança restabelece, articulando verbalmente, todas as aprendizagens obtidas no estágio anterior. A criança utiliza palavras, símbolos, desenhos, jogos simbólicos, imitações e números para representar elementos do mundo. A linguagem experiencia um desenvolvimento surpreendente, viabilizando aprendizagens cognitivas subsequentes. Estabelece relações nas primeiras teorias explicativas da realidade, mas isso é feito apenas recorrendo à experiência individual, de uma perspectiva egocêntrica e, logo, subjetiva. Por isso, o mundo é consequência da sua capacidade de compreensão imediata.
Operatório concreto	7 a 12 anos	Maior organização das habilidades cognitivas. A criança é capaz de realizar operações mentais definidas por Piaget como atitudes interiorizadas e reversíveis, adaptadas em um conjunto de elementos interligados. Início da verificação das operações mentais, atendendo a mais de um componente. Surge a capacidade de conservação da matéria, peso e volume, classificação, seriação e de resolução de problemas. As teorias explicativas, doravante, obedecem ao princípio da objetividade dos fenômenos considerados (e não mais apenas a perspectiva particular da criança).
Operações formais	12 anos em diante	Surge a determinação da realidade baseada no raciocínio de caráter hipotético-dedutivo, representando a última aquisição mental quando o jovem se liberta do jogo que o mundo concreto, até então, exerceu sobre sua capacidade de pensar. Assim, o adolescente conquista a habilidade de raciocinar abstratamente e compreende a ideia de probabilidade. A linguagem transforma-se numa ferramenta essencial para simbolizar a maior abstração que tem os princípios predominantes a partir dos 12 anos, por exemplo, velocidade (aprendidos, anteriormente, como tempo e espaço) e densidade (antes peso e volume)

Fonte: Própria (2022), a partir de Piaget (2011).

Mesmo não tendo desenvolvido ele mesmo uma teoria pedagógica (CARRETERO, 1997), Piaget, tendo realizado inúmeros estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem pelo ser humano (especialmente a criança), evidenciou, como se vê do Quadro 1, alguns conceitos fundamentais para a pedagogia da infância, descrevendo de que maneira as crianças vão evoluindo suas representações e seu entendimento através das diferentes idades.

Por isso, a teoria piagetiana – que não era primariamente voltada para pensar processos educativos em escolas – entende que o docente deve conduzir os estudantes pela trilha do ensino-aprendizagem, de forma a contribuir com a autonomia, criatividade e criticidade no aprender: se não é possível alterar o curso do desenvolvimento cognitivo em termos de sua sequência invariável, é necessário nele interferir, pois somente com a participação em atividades que requerem resolver problemas novos surgem esquemas mais evoluídos que enriquecem e tornam mais complexas as estruturas cognitivas (CARRETERO, 1997; PIAGET, 2014).

A importância da exposição das descobertas de Piaget para o presente estudo, deve-se ao fato de sua obra nos chamar à reflexão de que o trabalho com crianças na fase de alfabetização e letramento não diz respeito à transferência de conceitos e ideias, mas, sobretudo, deve possibilitar a atividade cognitiva e intelectual do estudante. A partir daí, como ressalta Arroyo (2013), as práticas pedagógicas passaram a concentrar-se na interação e mediação, transformando o docente no responsável por uma ação qualificada que se ocupa de contribuir para que o estudante produza seu próprio conhecimento, não sendo mais um simples transmissor de conceitos.

Pensando, particularmente, na alfabetização e letramento, para que a criança consiga progredir no desenvolvimento cognitivo e linguístico do sistema de escrita alfabética, as mediações externas são indispensáveis, uma vez que, realizadas adequadamente, provocam conflitos, cuja resolução converte-se em um nível qualitativamente distinto de aprendizagem. Entender a teoria piagetiana, conseqüentemente, é capaz de contribuir para o docente transformar o seu trabalho e prática pedagógica diária, de forma eficiente na alfabetização e letramento.

Apropriar-se de diferentes concepções para interpretar o processo educativo, no aspecto de desenvolvimento e atualização teórico do professor que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental, lidando diretamente com o processo de alfabetização e letramento, permite uma construção mais primorosa de sua ação pedagógica segundo os princípios das perspectivas aprofundadas.

Nota-se, dessa maneira, que para Piaget, a aquisição de conhecimento acontece pela interação entre organizações de estruturas internas e contextos externos, enquanto para Vigotski a consciência somente surge a partir da mediação. Logo, nota-se o diferencial de Vigotski: esse conhecimento submete-se substancialmente pela dinâmica da ação do contexto sociocultural e histórico, enquanto Piaget preferia conceituar a influência externa como uma interferência na produção do aprendizado que se submete ao desenvolvimento. Em consonância com as ideias dos autores supracitados, entende-se que construir o processo de alfabetização/letramento nos seus diferentes contextos socioculturais é essencial.

Se Vigotski enfatiza o processo de internalização, Piaget enfatiza os processos de desenvolvimento psicológico e, a eles associada, a aprendizagem da escrita e da leitura, como expressão de uma psicogênese intelectual. Nesse sentido, a perspectiva piagetiana enfoca o nível mais estritamente individual do processo. Ou seja, os níveis de pensamento que a criança pouco a pouco vê surgirem em decorrência do contato com um novo objeto do conhecimento: a palavra escrita. Este objeto modifica-a na mesma proporção em que é assimilado e acomodado em suas estruturas cognitivas.

Numa comparação rápida e simplificadora – que não pretende sugerir a ideia de complementação entre eles – é possível afirmar que Vigotski aponta para processos no limiar das habilidades estritamente individuais (já que ressalta a interação social, de sujeito a sujeito do conhecimento), que estão sendo internalizados, enquanto Piaget descreve processos que já pertencem àquelas habilidades, por sublinhar a interação do sujeito com seus objetos do conhecimento, o que aparece como uma exteriorização, portanto.

2.1.3 Psicogênese da língua escrita

Até aqui, retomaram-se a teoria vigotskiana e piagetiana. A partir deste momento, destaca-se a perspectiva teórica da psicogênese da língua escrita, cujos fundamentos são essencialmente piagetianos. A justificativa para este direcionamento deve-se a estas teorias serem as que mais marcaram o campo acadêmico e as pesquisas em língua portuguesa no Brasil, penetrando o ideário pedagógico e, sobretudo, na melhor das hipóteses, orientando as funções docentes no processo de alfabetização e letramento, da perspectiva construtivista piagetiana.

O construtivismo é uma teoria que influencia diretamente a prática pedagógica e função dos docentes. Possui três princípios importantes, sendo: o discente é um sujeito que já entrou em contato com a escrita no contexto social, mesmo antes de iniciar o ensino formal; possui um raciocínio gradativamente lógico, que aponta uma suposição no processo de alfabetização; e concebe aprendizado em circunstâncias espontâneas.

As pesquisas psicolinguísticas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a língua escrita ocasionaram substanciais repercussões, tais como: uma imensa transformação conceitual na área da alfabetização, levando Piaget e o construtivismo para essa área e elaborando referências para que muitos professores intentassem um trabalho diferenciado. A grande contribuição da concepção construtivista foi evidenciar aos docentes alfabetizadores que tanto as metodologias analíticas quanto as sintéticas representam princípios mecânicos e orientados para o aprendizado a partir de técnicas de decodificação e codificação. Além do mais, as autoras mostram que não é a metodologia que proporciona a alfabetização, e, sim a criança produz o próprio conhecimento sobre a linguagem escrita.

Emília Ferreiro foi orientada em seu doutorado por Jean Piaget (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Possibilitou o prosseguimento das pesquisas de Piaget sobre a epistemologia genética – uma concepção que associa o conhecimento ao desenvolvimento cognitivo humano –, refletindo sobre uma área ainda não investigada por seu orientador, o surgimento da linguagem escrita. Os estudos da psicogênese da língua escrita levaram ao principal questionamento dos métodos utilizados na alfabetização e letramento para compreender de que modo o aprendizado acontece. A pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) pormenoriza o desenvolvimento da conquista da linguagem escrita.

Para Soares (2009), as autoras evidenciam que a criança possui um conceito sobre a escrita através do processo evolutivo de aprender a ler e a escrever denominado como psicogênese da língua escrita. A expressão explica-se: “psicogênese” porque as pesquisadoras descrevem a origem (gênese) psicológica dos esquemas que permitem construir (assimilar e acomodar) a estrutura da escrita, tanto para sua expressão (escrever) como para sua compreensão (ler). Assim, o desenvolvimento da aprendizagem acontece de forma concomitante e articulada, detalhado como: psicogenético (desenvolvimento dos processos mentais), conhecimento das letras e consciência fonológica. Compreender os signos gráficos da escrita é uma reorganização concreta e inteligente, composta por um conjunto de elementos interligados de representação, consagradamente produzidos

pela humanidade e pelo estudante que se alfabetiza. Como lembram Andrade, Andrade e Prado (2017, p.1418),

No final dos anos 1970, elas [Emília Ferreiro e Ana Teberosky] apresentaram o relato de uma pesquisa no qual descrevem o processo de desenvolvimento daquelas habilidades em crianças de 4 a 6 anos [...]. Na forma de livro, ele produziu enormes e duradouras repercussões nos meios acadêmico e educacional de vários países, particularmente o Brasil, sendo suas ideias consideradas uma revolução conceitual.

Essa “revolução conceitual” envolveu tanto a crítica às desigualdades escolares como ao método de ensino silábico – por não promover a construção do sentido com que se deve relacionar, na psicogênese, pensamento representacional (e gradualmente lógico) e trabalho de construção de padrões morfossintáticos e semânticos na leitura e escrita – tudo isso em direção ao sentido. Com efeito,

O aprendizado da leitura e escrita seria um processo essencialmente linguístico, paralelo à linguagem oral e, assim como a fala, envolveria a busca direta pelo significado sem passar pela decifração. Ler é chegar à estrutura profunda do texto, às relações semânticas e sintáticas que encontram expressão na estrutura superficial das palavras. Consequentemente, a leitura-escrita não deveria ser vista como um grupo de habilidades perceptuais das relações letra-som, pois os leitores estão buscando significado, não sons ou palavras (ANDRADE; ANDRADE; PRADO, 2017, p.1422).

De acordo com Ferreiro (2017), a criança percorre cinco níveis de conhecimento da alfabetização e letramento, conforme sintetiza o Quadro 2:

Quadro 2 – Síntese do Processo de Alfabetização e Letramento

Nível	Características
Pré-silábico	A criança “na mesma escrita pode ler tanto o nome como nome e sobrenome completos” e “de uma transformação do nome próprio originam-se os nomes de outros membros da família” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.225). O estudante ainda não percebeu que a escrita representa a fala.
Silábico	Reconhecimento da necessidade de um grafema representando cada sílaba, sem que haja repetição das letras para entender que há algo escrito legível (FERREIRO, 2017). Se houver repetição de letras, a criança não considera como algo escrito, que poderá ser lido. O conflito de ideias movimenta o estudante para a fase seguinte.
Silábico alfabético	Dá-se o entendimento de que a sílaba pode se decompor em partes menores, mas uma letra nem sempre será correspondente a uma sílaba.
Alfabético	Já se percebe a correspondência sonora dos fonemas, grafemas e lê as letras do alfabeto
Ortográfico	Escrita e leitura adquirem fundamentos alfabéticos. A criança passará a enfrentar conflitos com a ortografia.

Fontes: Ferreiro (2017) e Ferreiro e Teberosky (1999)

É possível alcançar no máximo o nível silábico, independentemente do meio no qual a criança está inserida. A conexão lógica que as crianças requerem por si mesmas, cessa a partir das exigências da educação tradicional na escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). As escolas ignoram este processo. A cada dia, a escola e a educação, se encontram cada vez mais prisioneiras do tempo, espaços escolares e mercado educacional, impedidas de realizarem as finalidades que lhes correspondem. No entanto, não é possível avançar para os próximos níveis sem a ação pedagógica do docente e os conhecimentos provenientes das interações no dia a dia em sala de aula.

Assim, levando em conta a psicogênese da língua escrita, é inevitável observar as possibilidades da criança ao se defrontar com o esforço de entender uma palavra. De acordo com Frade (2005), é necessário refletir à luz do construtivismo de Emília Ferreiro porque esclarece como as crianças estabelecem psicologicamente o processo de ensino-aprendizagem de um conjunto de conceitos e ideias de escrita.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da criança se fundamenta na ação do próprio sujeito em relação ao objeto que ele quer conhecer enquanto concebe seu universo particular. As três principais concepções das pesquisadoras sobre alfabetização e letramento, são: ler não corresponde decifrar os grafemas em fonemas; o processo de linguagem escrita é uma compreensão da criança que está sempre em ação no universo adulto; e, a conquista da escrita prevê processos de elaboração com independência da escolarização, mas pressupondo um contato entre o sujeito e a escrita como um problema a ser resolvido com a mediação da ação pedagógica do docente (donde a importância tanto da escola como do trabalho de quem alfabetiza).

Em síntese, por essa óptica, há uma gradual teorização sobre a possibilidade de relacionarem-se escrita e fala, seguida de um refinamento constituído pela discriminação entre fala e escrita: uma vez construída a teoria que sustenta a relação entre falar, escrever e ler, será possível discriminar essas ações.

O professor-pesquisador, para Longato *et al.* (2021), frente às dificuldades expostas pelos estudantes, compreenderá os erros, buscando realizar práticas que colaborem para avançarem nos conflitos e desafios. É função docente, numa perspectiva piagetiana, criar conflitos cognitivos para promover o próprio desenvolvimento cognitivo do estudante. Para a concretização de um ofício de alfabetizador eficaz, requerem-se do/a docente certas habilidades linguísticas, além de materiais e um ambiente alfabetizador para a realização desse processo.

Diante do que foi exposto, fica claro: para que a alfabetização e o letramento ocorram, docentes alfabetizadoras(es) precisam dominar as teorias do desenvolvimento infantil sobre a linguagem escrita e a linguagem falada. É necessário promover oportunidades favoráveis à leitura, pois a elaboração da fase alfabética se dá através da convivência com diferentes materiais escritos, e não, como ressalta Soares (2016), preparado de forma artificial no intuito de possibilitar o aprendizado deste processo.

Em relação à criança, deve ser auxiliada e motivada para persistir levantando hipóteses sobre a linguagem escrita, ao mesmo tempo em que é incentivada a enfrentar as difíceis contradições entre suas percepções e representações porque, justamente este incentivo proporcionará o conflito cognitivo. Esse conflito é fundamental para construir um novo conhecimento. Uma vez instituído o conflito cognitivo, com a mediação do professor, a criança ultrapassa o processo alcançando o aprendizado e, passando para uma nova fase. Tampouco pode-se ignorar os limites da produção infantil e nem a afetividade envolvida no cotidiano escolar.

É precisamente esta dimensão afetiva que a Psicanálise vem enfatizar, ao lado dos processos cognitivo-representacionais próprios à língua em suas dimensões oral e escrita. Logo, referencia-se a teoria de Bettelheim e Zelan (1992), que contribuiu para a compreensão dos processos psíquicos relacionais e afetivos envolvidos na alfabetização e no letramento.

2.2 Contribuições da teoria psicanalítica para a compreensão de aspectos associados à alfabetização e ao letramento

É importante a advertência de Belintani (2010, p.693-694), quando lembra, acerca de pesquisas em psicanálise às voltas com a educação:

o conceito de sujeito [...] não é o mesmo que o sustentado pelos construtivistas ou sociointeracionistas, o sujeito ativo que muda de fases, que constrói a escrita a partir de suas tentativas e erros, mas sim um sujeito excêntrico, que se posiciona em relação ao discurso do Outro (LACAN, 1999) e que emerge na linguagem de forma evanescente, entre palavras, entre frases, entre textos.

Ora, ainda que a leitura laplancheana não admita em suas premissas a tendência linguageira própria à perspectiva lacaniana (a exemplo da alteridade entendida como função, registrada na maiúscula do “Outro”), há um elemento comum quanto à observação de Belintani, sempre a ressaltar: a concepção psicanalítica do psiquismo humano põe ênfase no jogo entre atividade consciente e inconsciente, com interesse predominante da investigação psicanalítica pelas forças inconscientes. A consciência,

então, está descentrada, por ser determinada, influenciada por fatores que a ultrapassam (e mesmo a dominam eventualmente).

Logo, não se trata, inclusive na perspectiva de Laplanche, de pensar em um sujeito cuja atividade cognitiva seja sempre suficiente para lidar com os problemas – e enigmas – da alfabetização e do letramento. Ao contrário, a tônica recai justamente na passividade com que esse sujeito se constitui e de que, nas origens, ele resulta e é feito. Essa subjetividade e esse sujeito, então, não estão prontos desde o começo: o influxo da alteridade – advinda, em geral, do (des)encontro com o adulto – sobre a subjetividade e o conjunto dos processos psíquicos infantis são, pois, elementos a reconhecer como dimensões indispensáveis nas considerações que tratam de alfabetização e letramento.

Com efeito, nesse campo, contribuições de diferentes perspectivas psicanalíticas (freudiana, lacaniana, kleiniana, winnicottiana etc.)² convergem para esse axioma: a consciência está subordinada, em termos de desejo, ao inconsciente e a ele deve “pagar um imposto”, por assim dizer – dado que o desejo sempre influenciará a aprendizagem, seja concorrendo para ela (na melhor das hipóteses), seja a ela contrapondo-se (transformando a tarefa de aprender por vezes em sintomas de diversas ordens, agrupáveis nos assim chamados “dificuldades de aprendizagem”).

E como os desejos nascem na relação com a alteridade, servindo-lhe de contexto indispensável, nos processos de ensino e aprendizagem em geral – de que os de alfabetização e letramento não são exceção –, também é decisiva a relação docente-discente, cujos elementos são também capitais para o sucesso (ou o fracasso) dessa empreitada que é ensinar e aprender a ler e escrever. Graças à qualidade dessa relação, portanto, é possível superar obstáculos ou erigi-los de forma intransponível para a criança.

Assim, de acordo com Bettelheim e Zelan (1992), o que mais exerce influência no conhecimento adquirido durante a escolarização formal é a relação entre discente e docente. A partir do convívio com a professora, a criança descobre o conjunto de elementos pelos quais se concretiza o direito à educação. Caso os acontecimentos transcorram convenientemente, o estudante adquire habilidade resiliente de descobrir condições impostas pela escola e obtém contentamento de vivenciar o processo de aprendizado. Por outro lado, se o convívio sucede de maneira desagradável, a criança se

² Por razões de espaço e tempo, neste trabalho não são consideradas as contribuições kleiniana e winnicottiana, em razão do percurso feito até a teoria de Laplanche, simplificado pelo trânsito de Freud a Lacan, que lhe serve de preparação.

afasta, faz-se arredia com a professora (ou o professor), os propósitos do ensino-aprendizado e a escola. A capacidade de entendimento da criança se desorganiza, gerando uma resistência ao conhecimento do ambiente escolar e as próprias ações pedagógicas.

O trabalho liderado por Bettelheim é um bom exemplo do desdobramento da perspectiva freudiana clássica aplicada à educação, esta entendida como um processo que pode beneficiar-se das forças pulsionais que, transferidas e sublimadas, se tornam motivadoras do processo de aprendizagem, o qual garante, por sua vez, a identificação com figuras destacadas graças ao afetos e desejos transferenciais (FREUD, 1976a).

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamos com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável (FREUD, 1976a, p.288).

Se o texto freudiano que apresenta a transferência da relação com as figuras parentais na relação de ensino-aprendizagem, acima citado, posiciona o início da escolarização no que hoje seria o período final da infância (o antigo Ginásio) e trata apenas de pais e professores (num tempo quando a escola não era destinada às meninas e professoras eram muito raras), o princípio pelo qual a relação entre discentes e docentes herda e modula os efeitos das relações afetivas primitivas (com os primeiros adultos, geralmente na família) permanece até hoje e demarca uma posição psicanalítica geral sobre a força que a relação entre alunado e professorado tem na educação escolar.

Com efeito, também Bettelheim e Zelan (1992) invocam um aspecto disso: uma criança, iniciando o processo de escolarização e apresentando subjetividade intrinsecamente atravessada por tendências negativas (fracasso repetido, baixa autoestima, crenças autorreferentes de incapacidade etc.), poderá ter essa subjetividade restabelecida em um espaço escolar que estimule o seu ego, por meio de experiências e vivências exitosas. Daí o valor da qualidade da relação que se estabelece entre criança e docente. É tal a importância dessa etapa inicial para a vida da criança, pré-determinando a qualidade da relação que estabelecerá com a educação básica que os autores ressaltam: “a maneira como a aprendizagem da leitura for experienciada pela criança determinará o

modo como ela perceberá a aprendizagem em geral; a maneira como ela passará a perceber-se a si mesma como um aprendiz e mesmo como uma pessoa” (BETTELHEIM; ZELAN, 1992, p.17).

Logo, se o aprendizado da leitura acontecer de maneira agradável e cativante, as dificuldades e trabalhos requeridos pelo próprio processo de conhecimento terão menor impacto, levando em conta os enormes benefícios que uma criança consegue no processo de alfabetização e letramento.

Em tal contexto, as crianças entendem que a alfabetização aprimora suas vivências. Afinal, tudo o que é interessante para a criança, serve para comunicar e elas têm potencial para compreender. Almejando impulsionar os estudantes a se desenvolverem na alfabetização, o planejamento e a ação docente necessitam conectar-se com o que faz sentido para o mundo da criança, seus interesses, a própria vontade e desejo de adquirir conhecimento (BETTELHEIM; ZELAN, 1992). Professores criativos são requisitados porque podem tornar em tema de alfabetização um componente curricular que antes não tinha encanto para seu estudante.

O contentamento e o significado que o indivíduo alcança no aprendizado da leitura favorecem a própria vida. Bettelheim e Zelan (1992) ainda destacam que o processo de alfabetização demanda vivências em que nossa individualidade se encontre integralmente vinculada às informações difundidas pelo texto, ou seja, que ela consiga se ver e identificar, a partir do que já sabe e acredita ser, com o que o texto em processo de leitura apresenta. Frequentemente, portanto, os autores perceberam que crianças com dificuldades de alfabetização não haviam personificado o conteúdo que liam. Quando, a partir do direcionamento do professor, as crianças compreenderam que por meio da leitura alcançavam uma maior capacidade de entender a si próprias, buscavam tornar pessoal algo que, no momento anterior, tinham posto de lado e sentiram-se desejosas para também aprender a ler e a escrever.

Conforme dizem os autores supracitados,

Por causa de sua importância capital, a leitura deveria ser o exemplo mais importante daquilo que é a educação no seu sentido mais profundo: um progredir da irracionalidade para a racionalidade, começando com os propósitos irracionais do id, os quais ficam gradualmente controlados pelo ego e, assim, mudando enfrentam de modo racional os desafios, tanto da realidade externa como da vida interior (BETTELHEIM; ZELAN, 1992, p.54).

Outro elemento ressalta-se da citação acima: a premissa de que a educação “civiliza” o “irracional” que haveria em nós, associado à Natureza, a que Freud (2004a)

assimila o Id. O progresso “da irracionalidade para a racionalidade” associado ao descontrolo pulsional aponta para outra direção: não só é preciso aprender a empregar certas representações que constituem a leitura e a escrita, dando-lhe sentido (num processo sublimatório e identificatório), como também é preciso modular-se numa relação com o outro, “civilizando-se” também afetivamente. Processo (relacional) e produto (leitura e escrita fluentes) andam articuladamente nessa perspectiva.

Por isso, o ambiente escolar deve ser um espaço de alfabetização e letramento, onde ocorram ações pedagógicas e vivências sem coerção ou classificações em que aconteça uma prática sustentada na parceria entre professor e estudante. Qualquer conhecimento adquirido com a prática educacional genuína jamais consegue deixar de provocar emoção, inclusive com repercussões para o inconsciente de um indivíduo. Em consonância com as ideias de Bettelheim e Zelan (1992), percebemos que quando uma criança erra nas diferentes fases do processo de alfabetização e letramento, a função mais valiosa do docente é fortalecer a convicção da criança na sua capacidade de aprender, apoiando-a afetiva e não só cognitivamente. Os erros e dificuldades não podem se tornarem impasses, sob pena de que todo o universo do conhecimento sistematizado fique inacessível por acreditar-se a criança incapaz de alcançá-lo.

Numa outra óptica também psicanalítica, a lacaniana (LACAN, 2005), a linguagem é um elemento estrutural que precede o sujeito no meio onde ele se desenvolve. O paradigma lacaniano enfatiza o sistema de significações estabelecido cultural e primeiramente através da língua. Daí, para aquele autor, o sujeito é formado pela linguagem, bem como seu inconsciente, de tal modo que, na ausência da linguagem, o inconsciente não existiria. Portanto, a formação do indivíduo acontece da sua relação com o Outro – explicando-se, novamente, a maiúscula como convenção estabelecida por Lacan para enfatizar a função, mais que o indivíduo particular que representa a alteridade na relação com alguém. Do mesmo modo, Lacan (2005), que sempre insistiu em apresentar-se como freudiano, concebe a transferência.

A concepção lacaniana do inconsciente, com efeito, recorre aos estudos de Freud sobre as representações e cadeias associativas: para Freud, o inconsciente é entendido como um conjunto de elementos psíquicos independentes, manifestos em nossos chistes, atos falhos, sonhos e lapsos de língua que vêm à tona em associações ao acaso (ou mesmo à revelia) do “eu” (FREUD, 1976b, 1976c; NOGUEIRA, 2004). Não somos capazes de conter nossos sonhos, por exemplo, porém podemos analisar as implicações do inconsciente que são essas exteriorizações concretas.

A linguagem, na perspectiva de Lacan, constitui e movimenta o psiquismo, “produzindo” um inconsciente no momento em que posiciona o sujeito que fala ou utiliza a linguagem escrita. Daí a importância da língua e de seu acesso, comentados por D’Agord (2002):

Todas as formas discursivas exercem sobre os sujeitos um efeito, o efeito significante. Isso se deve ao fato de que se é através de enunciados que se formula um problema ou questão de pesquisa, o sujeito que enuncia sempre estará incluído no problema que ele pretende investigar. Não está, pois, em questão a separação entre o que é afetivo e o que é cognitivo, mas sim tudo o que é significativo, isto é, tudo que exerce um efeito significante sobre o sujeito, tomado em sua singularidade, isto é, em seu percurso como sujeito desejante (D’AGORD, 2002, p.166).

É, conseqüentemente, esse “efeito significante” ressaltado pela perspectiva lacaniana – o que implica enfocar tanto os objetos de aprendizagem (o código linguístico e as estratégias adotadas para assimilá-lo) quanto a relação em que esses objetos são postos. Compreende-se também, assim, o acento posto por Belintane (2010): a ação pedagógica do docente precisa concentrar-se no inconsciente, na subjetividade e no contexto cultural das crianças brasileiras. A contação de histórias e as práticas performáticas devem ser exercitadas, pois, contar histórias é um incentivo a imaginação, além de fortalecer vínculos afetivos e sociais. Isto deve-se ao fato da linguagem estar localizada essencialmente, no imaginário, sendo que este consiste na relação entre o sujeito e o outro ao qual se relaciona. Será mais rápido e fácil promover significações caso o texto associe-se ao universo cultural brasileiro em torno do infantil, então.

Recorde-se ser por meio do sistema simbólico da linguagem que o sujeito vai definir a si mesmo (LACAN, 1999). Um espaço de ensino-aprendizagem agradável, tecido de subjetividades proporcionadas por diversas histórias de qualidade, de diferentes gêneros textuais e que insira as crianças no processo de alfabetização, incorporando o letramento no espaço escolar, através da mediação do professor, tenderá a favorecer a produção de sentidos e a aprendizagem da leitura e da escrita na acepção mesma do “letramento” – ou seja, uma compreensão mais enriquecida da vida própria e dos outros.

Assim como o sucesso do processo de alfabetização e letramento, o aperfeiçoamento da linguagem escrita institui atividades, as mais diversas possíveis, ações de alienação e separação³ (LACAN, 1985; BELINTANE, 2013), orientadas sempre

³ Lacan (1999) recorre ao modelo hegeliano para empregar o termo “alienação” como uma exteriorização do ser, associada ao movimento psicológico de individuação, que supõe a saída do sujeito, cada vez mais autônomo, de uma posição de objeto do desejo do Outro. Se no início todo sujeito é apenas objeto do desejo do Outro, sua tarefa de separação consiste em tornar-se próprio, ele também independente desse Outro, em

pela ação docente. Além disso, a reminiscência de obras da cultura popular e da fala poética por meio dos significantes, são capazes de influenciar decisivamente no processo de domínio profundo do sistema de representação da escrita alfabética, onde o indivíduo evidencia sua individualidade nas produções orais e escritas.

A linguagem, na perspectiva psicanalítica lacaniana (LACAN, 1999), considera os usos do texto como representações do desejo do indivíduo, trazendo-lhe momentos inclusive de contentamento. Não à toa, Jakobson (2006), o importante linguista, ao analisar experiências exitosas na alfabetização de crianças através dos gêneros da oralidade poética, identificou que poesias proporcionam uma abrangente linguagem escrita, mudando, conseqüentemente, o objetivo da educação – da concretude da representação expressa pelo que se escreve para o processamento da arte de escrever. Esses dados, na perspectiva lacaniana, corroboram a compreensão pela qual os sistemas complexos de comunicação que fazem parte do psiquismo do indivíduo conhecidos como desaparecimento e distanciamento do significante, formam a fala e o linguajar simbólico.

Portanto, reconhece-se, igualmente, o valor da poesia na alfabetização. De acordo com Milmann (2016) a poesia proporciona um movimento de substituição e deslocamento para crianças na fase de alfabetização, possibilitando ao adulto leitor e à criança o deleite na literatura e na ludicidade, bem como diferentes oportunidades de saber fazer com a linguagem para compreender o letramento. A poesia, então, provoca adentrar no simbolismo da representação da linguagem, englobando o lugar do outro. A criança, durante o desenvolvimento de sua subjetividade entra, pouco a pouco, no conjunto de símbolos, sinais da língua e nas implicações de significados das próprias palavras no decorrer do uso de metáforas e metonímias.

O Outro é que possibilita a preciosidade do significante, imerso na imensidão da linguagem. Assim, elabora um espaço de expressão para si. Refletindo sobre as funções docentes, Milmann (2016) também destaca que não se deve limitar a sabedoria do professor nos fundamentos da alfabetização. É necessário estar em contínuo processo de aprimoramento do seu conhecimento pessoal com o alfabetizar/letrar, produzindo, vivenciando e proporcionando valiosas experimentações com o saber fazer da linguagem escrita e falada.

assumir uma posição ativa (ainda que inescapavelmente marcada pelo inconsciente), num permanente vir-a-ser. Não se deve confundir esta acepção do termo com aquela, negativa, atribuída pelo marxismo, cuja influência faz-se sentir sobre o pensamento educacional brasileiro, como em Freire e Macedo (2013).

De Bettelheim a Lacan, com ênfases respectivas na relação docente-discente – , atribuindo à linguagem uma posição de representação, com apoio no ambiente escolar, na ludicidade e na relação com a(o) docente, para a compreensão de si, do outro e do universo que a cerca – e na apreensão e manejo da língua como sistema de construção de sentidos – concepção em que a linguagem é a interpretação da criança constituinte dos elementos do outro, gerando a linguagem, conseqüentemente, o sujeito – , os estudos freudianos e lacanianos colaboram para uma análise crítica de uma concepção da alfabetização e letramento uniformizada e distanciada da vivência entre o sujeito e seu movimento linguístico.

Conforme Borges (2008), é precisamente o que pode ocorrer quando, ao enxergar-se de forma relativamente homogênea e universal o desenvolvimento da leitura e da escrita sob uma perspectiva puramente cognitiva, esquece-se das filigranas valiosíssimas que ocorrem microscopicamente na relação entre cada sujeito e seus jogos de língua, durante a aprendizagem da leitura e da escrita. O letramento verdadeiro, então, consiste em exercitar essa criação única, individual, livre de cada sujeito no universo de multiplicidades de jogos linguísticos possibilitados pela leitura e escrita, de modo que não só “se aprenda a ler e escrever”, mas se torne mais sujeito com isso.

As teorias construtivistas sobre a aquisição da linguagem [...] desconsideram a presença efetiva de enunciados e enunciações do Outro, tanto na fala quanto na escrita da criança, já que entendem a linguagem como instrumento de representação e comunicação a favor do sócio-interacionismo. (BORGES, 2008, p.224).

Assim, para este capítulo, apresentaram-se distintos elementos teóricos das perspectivas cognitivistas (vigotskiana e piagetiana) e psicanalíticas (freudiana e lacaniana) sobre a compreensão dos processos psíquicos relacionais e afetivos envolvidos na alfabetização e no letramento. Com isso, mostrou-se que o letramento não é um processo simples, mas sempre de construções cognitivas, afetivas e representacionais que concorre decisivamente não só para o futuro escolar como para o próprio surgimento da subjetividade, entendida como um desvencilhamento gradual do lugar atribuído pela alteridade para uma assunção do lugar atribuído pelo (e ao) próprio desejo.

Ora, uma teoria em particular, no campo da Psicanálise, é relevante para trazer luzes sobre esse processo e, nele, as funções docentes: trata-se da Teoria da Sedução Generalizada (TSG), de Jean Laplanche, que, distinta das posições freudiana e lacaniana, evidencia a ambivalente tarefa de seduzir com mensagens enigmáticas carregadas de sexualidade infantil perversa polimorfa, vindas do adulto cuidador – mas também

alfabetizador – e auxiliar a traduzir os efeitos também traumáticos dessa sedução – através da apresentação da leitura e escrita como sistemas que introduzem códigos culturais num grau crescente de domínio autônomo pela criança, à proporção em que ler e escrever.

Por isso, adiante, no capítulo 3, recorrer-se-á à teoria criada por Laplanche (1988), que não investigou a educação e, menos ainda, a alfabetização. Porém, deixou pistas fundamentais para auxiliar a compreensão da hipótese construída neste estudo que afirma ser função docente fornecer condições afetivas e culturais para a tradução através da alfabetização, de modo que, no letramento, sejam incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes.

3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A TEORIA DA SEDUÇÃO GENERALIZADA: FUNÇÕES DOCENTES DURANTE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Neste capítulo, recorre-se à teoria criada por Laplanche (1988) e, partindo da premissa pela qual a relação docente-criança durante a alfabetização e o letramento retoma a situação antropológica fundamental que dá origem ao inconsciente no psiquismo infantil de forma até aqui inédita⁴, pensam-se as funções docentes na relação com a criança durante a alfabetização e o letramento: seduzir e apresentar a língua como código narrativo que a cultura possibilita, influenciando nos processos tradutivos associados à leitura e à escrita. Depois, destaca-se a interpretação das dificuldades de aprendizagem como reativação dos enigmas no processo de aprendizagem para ler e escrever.

No presente estudo, consideramos as contribuições provindas da teoria laplancheana para o entendimento das funções docentes na relação com a criança durante a alfabetização e o letramento num frequente diálogo com a obra de Freud, por duas razões: primeiro, por ser esse o método do próprio Laplanche (1988, 1989, 1992), que insistiu no constante retorno crítico à obra fundadora; segundo, porque os avanços derivados da Teoria da Sedução Generalizada apoiam-se igualmente no diálogo com os fundamentos da leitura freudiana (e, de resto, em geral, dos psicanalistas pós-freudianos) sobre processos intrínsecos à educação escolar.

Ora, partindo do conceito de pulsão, de acordo com Freud (2004b), o termo descreve um processo dinâmico traduzido em força energética, estabelecendo que o indivíduo aspire a um propósito. Segundo o modelo fisicalista de Freud toda pulsão tem uma fonte, uma finalidade, uma pressão e, eventualmente, um objeto em que essa força é aplicada. A sua fonte possui origem numa excitação corporal ou estado de tensão. O seu objetivo é suprimir o estado de tensão que impera na fonte pulsional, sendo graças ao objeto que a pulsão alcança seu objetivo.

Toda essa descrição energética da pulsão, por Freud, associada a pressupostos de natureza fisiológica (em particular, aqueles do corpo da criança), é consequência, segundo Laplanche (1997), de um “desvio biologizante” da teoria sobre as origens da sexualidade infantil perversa e polimorfa. Laplanche (1988) destaca que a primeira teoria freudiana sobre a origem da sexualidade infantil (distinta da genitalidade adulta, por ser pulsional)

⁴ Ao menos em Língua Portuguesa, pelo que se conseguiu pesquisar, na revisão de literatura.

– teoria essa que afirmava terem sido os doentes abusados sexualmente na infância, residindo aí o trauma que geraria a psicopatologia (FREUD, 1976d) – apontava para o outro (e a alteridade) na geração do inconsciente. A segunda teoria freudiana, gradualmente forjada a partir de 1897, passou a atribuir ao corpo a fonte de toda sexualidade – cabendo ao adulto (cuja ação era primária na primeira teoria) o papel secundário de apenas ativar as zonas erógenas desse corpo naturalmente já carregado de excitação. Tudo já estaria no corpo, restando apenas pôr em ação tais processos inatos:

A sexualidade, mesmo sob as formas que ela toma no ser humano, só pode situar-se no corpo. A teoria da sedução, tal como se anunciava em Freud, certamente tornava o caminho difícil. Como conceber esse traço da perversão do outro no corpo da criança? [...] A resposta fica por elaborar, na medida em que retomamos a teoria da sedução generalizada. [...] Devemos declarar: a sedução não é uma teoria da encarnação do espírito no corpo. Por um lado, há um organismo que é montagem biológica, mas também sentido (o pequeno organismo infantil, voltado inicialmente para uma finalidade mais ou menos obscura de autoconservação); por outro lado, do lado do adulto, o que se implanta são mensagens sobretudo somáticas, inseparáveis dos significantes gestuais, mímicos ou sonoros, que as transportam (LAPLANCHE, 1997, p.14-15).

Tal desvio resulta, na leitura laplancheana, de um efeito da supressão, na teoria, da hipótese da primazia da alteridade sexual do adulto na constituição do psiquismo infantil. Essa primazia dá, portanto, um lugar de destaque à presença e à intervenção do adulto na formação da subjetividade e na geração do desejo nas crianças – ainda que a maior parte desse processo se dê, como evidencia o autor, pela via de mensagens não racionalizadas nem conscientes, que passam por uma via “sobretudo somática”. Afirmam Laplanche e Pontalis (2001, p.395):

É na descrição da sexualidade humana que se esboça a noção freudiana da pulsão. Freud, baseando-se especialmente no estudo das perversões e das modalidades da sexualidade infantil [nos Três Ensaios sobre a Sexualidade], ataca a chamada concepção popular que atribui à pulsão uma meta e um objeto específico e a localiza nas excitações do aparelho genital. Mostra, ao contrário, que o objeto é variável, contingente, e como só é escolhido sob a sua forma definitiva em função das vicissitudes da história do sujeito (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.395).

Daí se depreendem consequências para a grande contribuição de Freud (1976e) no campo educacional, pelo conceito de pulsão do saber, que se estabelece numa ligação estreita com a pulsão sexual. Afirmar Freud (1976f): “Assim, grande parte das forças suscetíveis de utilização em atividades culturais são obtidas pela supressão dos chamados elementos *perversos* da excitação sexual” (p.194, grifo do autor). Ora, o recalcque é a operação que retira da consciência lembranças ou ideias ameaçadoras e as transforma em

representações-coisa, ou objetos, no inconsciente. Dessa forma, o conteúdo sexual sofre uma ação que o transforma parcialmente, tornando-se, inclusive, associado a motivações que em nada aparentemente se relacionam ao sexual das origens. Neste caso, tem-se um outro processo complementar importante: a sublimação.

Definida como derivação da pulsão sexual “para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.495), a sublimação explica “atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.495).

Uma dessas atividades é a intelectual, que pode ser bem investida de pulsão – a pulsão de saber, cujas origens encontram-se na excitação visual, entendida por Freud como sexualmente excitada (assistir ao coito, ver ou mostrar o sexo etc.), base da curiosidade. O próprio Freud (1976e, p.212) complementa:

Os mesmos caminhos, contudo, ao longo dos quais os distúrbios sexuais se aproximam das outras funções somáticas devem também executar outra importante função na saúde normal. Devem servir como caminhos para a atração das forças pulsionais sexuais por objetivos não sexuais, isto é, para a sublimação da sexualidade.

Assim, a sublimação, segundo Freud, é processo pelo qual se passa do puramente sexual, perverso e polimorfo, a um sexual que, mascarado por uma ligação contingente com um objeto (o conhecimento), motiva a aprender. Ela vem a compor, assim, o desejo de saber. Nas palavras de Almeida (1998, p.92), que comenta essa motivação: “O desejo de saber [...] produz, por exemplo, sujeitos na posição de *ensinante* e sujeitos na posição de *aprendente*, cuja relação intersubjetiva permitirá (ou não) a circulação do conhecimento, na cultura [...]”.

Não à toa, para Lima e Lima (2011), a pulsão de saber compreende consubstanciar a ação de sublimação, no esforço de conter os impulsos sexuais e a escopofilia⁵ como origem de ação. A sublimação converte a atividade do Id para atitudes aceitáveis. Uma pulsão é dita sublimada quando se desloca para um objetivo não-sexual tendo em vista objetos socialmente importantes. Freud sustenta a ideia de que a educação possui a função

⁵ Literalmente, “desejo de ver”, que, na teoria freudiana do Édipo, aponta para o que seria o desejo infantil de assistir ao mundo sexual dos adultos e suas atividades, como espectador (FREUD, 1976e). A escopofilia, então, descreve o impulso primário de assistir, contemplar, com todas as excitações a isso associadas, que derivam sublimatoriamente no desejo de saber (ver→saber). As teorias sexuais infantis estariam na base de todas as teorias infantis associadas às explicações do mundo e da vida, conseqüentemente – ou, ao menos, as contaminariam, o que não é pouca coisa!

de restringir o autoerotismo para eximir o indivíduo de se prender nele, transformando a pulsão sexual em algo incontrolável.

É preciso destacar que Laplanche (1989) também tem uma teoria sobre a sublimação, que se distingue da freudiana, indo além desta na medida em que afirma o contrário, por assim dizer, do postulado por Freud: se para Freud a sublimação “distancia” a pulsão de suas características originais, em Laplanche a experiência sublimatória permite o contrário, ou seja, a reabertura do enigma e a possibilidade de que a experiência sociocultural seja, fora do espaço familiar mais íntimo, também um contexto para a reabertura da situação antropológica fundamental, em que alguém é exposto a enigmas sexualizados pela perversão polimorfa. Mesmo que Laplanche não tenha desenvolvido uma teoria da sublimação educacional, ela é aqui esboçada pela extensão do mesmo argumento.

Se um tal destino da pulsão [a sublimação], que não esquece suas origens sexuais, existe, ele não deve ser procurado num retorno, numa volta para trás que faça passar do sexual para a autoconservação [...] mas numa espécie de *entrelaçamento, desde a origem, entre o não-sexual e essa fonte permanente do sexual*. [...] Tal destino da pulsão [...] implica a ideia de uma espécie de neocriação repetida, continuada, de energia sexual, portanto *uma reabertura contínua de uma excitação e não da canalização da energia preexistente*. (LAPLANCHE, 1989, p.211, grifos do autor).

Logo, as atividades culturais também são potencialmente geradoras de sexualidade – e não o contrário, como queria Freud. A condição para isso, entende Laplanche, está no caráter traumático de certas experiências (artísticas, como ele considera, mas por que não educacionais?), “momentos” em que a ligação pulsional leva a uma deriva também sexual, já que decorrente do reencontro com o enigma.

Pode-se, então, pensar na carga traumática com que o letramento e a alfabetização podem ser experimentados por crianças – em particular aquelas com maiores dificuldades – e, nesse tempo, a dupla função de ajudar a elaborar a tensão pela via da tradução, ou a cristalizá-la numa relação de antipatia com as letras, por exemplo, caso a(o) docente atrapalhe, mais que ajude. E tanto a tradução como o obstáculo a ela geralmente derivam dos conteúdos implícitos na relação docente-discente, como será considerado a seguir.

Assim, se, por um lado, as teorias da sublimação e da pulsão de saber buscam explicar a escolha de objetos epistemológicos, por outro lado, como já se mostrou no capítulo anterior, há toda uma teoria das relações intersubjetivas que derivam no conceito de transferência. Pensando sobre a psicologia escolar, Freud (1976a) se concentra no docente como educador abrandando as consequências da educação. Reconhece que a

convivência entre docente e discente é influenciada pelas qualidades da relação prévia da criança com os adultos (pais e mães). No momento em que a criança começa a frequentar o ensino fundamental, já se teria sucedido o desencanto com a figura paterna e ela meramente transferiria a dubiedade através do carinho, afeição e aversão para a (o) docente.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p.538), a transferência designa:

O processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada [...] (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.538).

A transferência assemelha-se a um dos espaços fundamentais para a presença do estranho e do estranhamento que subsiste no cerne da subjetividade. Esse estrangeiro, para Laplanche, tanto é o outro das origens (o adulto com inconsciente sexual, que seduz e ajuda a teorizar sobre os enigmas da sedução) quanto a outra coisa que resta disso (o inconsciente, que surge no psiquismo da criança como resto de tentativas malsucedidas desse teorizar).

Ei-nos chegados ao ponto que consideramos como essencial a essa revolução copernicana iniciada por Freud; o descentramento, na realidade, é duplo: a outra coisa (*das Andere*) que é o inconsciente só se mantém na sua alteridade radical pela outra pessoa (*der Andere*); em suma, pela sedução. [...] Essa outra pessoa é primeira na constituição de mim mesmo: uma prioridade que não é somente postulada na teoria, mas implicada e experimentada na transferência (LAPLANCHE, 1993, p.13).

O que surge na transferência é um vestígio de um contexto primordial recalcado anteriormente à construção do inconsciente e das pulsões. Aquilo que é contraditório, inexprimível e perturbador aparece, então, a partir desse (des)encontro com tais alteridades. É a partir do outro que o sujeito se compreende. Na incapacidade de falar e de controlar-se a si mesmo também se vivem identificações – para, secundariamente, poder-se vir a falar, ler e escrever.

Para Freud (1996) a transferência está associada à repetição de protótipos infantis ligados às “imagos” parentais, podendo ser conscientes (ou inconscientes, como na maioria das vezes). É a ação psicológica através da qual emoções e fantasias, com suas representações da relação original, tendem a ser reproduzidas, ao menos da parte da criança, inconscientemente no relacionamento atual. Portanto, o relacionamento atual define a maneira como o sujeito se põe nas suas novas relações. A partir desta troca emocional caracteriza-se um espaço de transmissão e recepção de mensagens

inconscientes em que o passado discente é reavivado no presente sem que os indivíduos tenham consciência.

Ora, como mostram as raízes da Teoria da Sedução Generalizada (e, em sentido amplo, de toda a teoria psicanalítica, em maior ou menor grau), o fenômeno analisado é intersubjetivo. Nesse sentido, a transferência também implica, direta ou indiretamente, seu objeto: docentes também investem afetos e fantasias, de modo inconsciente ou não, nas relações de ensino, ao contratransferirem. Conforme Laplanche e Pontalis (2001, p.102), a contratransferência é o “conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste”. Tal como ocorre com analistas, pode dar-se com outras figuras que ocupam posições ativas em relações verticais – e esse é o caso dos docentes.

Assim, pode-se afirmar que docentes são sujeitos à transferência de discentes e também são sujeitos da contratransferência investida na relação com discentes – independentemente da transferência destes, inclusive, pois os processos, mesmos interligados, são independentes entre si. Tal como discentes dirigem fantasias e afetos sobre docentes sem que muitas vezes professoras e professores nada (ou pouco) tenham feito para “atrair” investimentos pulsionais – devidos, muitas (senão todas as) vezes, à posição ocupada por quem ensina na relação vertical docente-discente –, docentes também podem se ver tomadas(os) por suas subjetividades (no que elas são feitas: afetos, identificações, ideias, pulsões) ao atuarem profissionalmente.

Comenta Morgado (2011, p.124), a respeito desse duplo sentido do movimento pulsional nas relações verticais, envolvendo autoridade:

A reação contratransferencial à transferência completa o campo inconsciente que articula os sujeitos envolvidos. As relações humanas não seriam possíveis sem a constituição do campo transferencial, pois elas dependem dessa base intrapsíquica. As relações de autoridade intensificam o campo transferencial porque evocam a revivescência de sentimentos ambivalentes da relação original. Como as demais relações sociais geralmente envolvem dependência e/ou submissão, também tendem a provocar revivescência recíproca desses sentimentos (MORGADO, 2011, p.124).

Note-se que, do ponto de vista aqui desenvolvido, a contratransferência não consiste necessária ou exclusivamente numa “reação”. Ela pode preexistir, em função das fantasias mesmas de quem ensina, tantas vezes retroalimentadas pelos juízos prévios ou mesmo por preconceitos. É nítida a ação da criança sobre as emoções e ideias inconscientes do(a) professor(a), mas, como reconhece a própria Morgado (2011, p.126-127), docentes também concorrem, com suas fantasias e fixações infantis, para o caráter

afetivo e libidinal da relação pedagógica constituída por transferência e contratransferência. Logo, quem ensina precisa, na melhor das hipóteses, não só reconhecer esse conteúdo, mas, sobretudo, administrá-lo com ética e respeito.

Oliveira *et al.* (2011) pesquisaram, através de entrevistas e questionários, a transferência e a contratransferência no desempenho escolar. As autoras alegam que, quando o estudante desvirtua a imagem do professor para a de indivíduos importantes da sua existência, experiencia a transferência. Da mesma forma, o(a) professor(a) conduz-se também por esse processo, vivenciando a contratransferência e dirigindo, inconscientemente afetos a criança. O(A) discente repete motivações e desejos anteriormente experienciados com a figura paterna e materna. A contratransferência é então capaz de estimular ou não a criança ao aprendizado, à medida que a(o) docente dirige ao aluno inconscientemente parte de sua afetividade, positiva ou negativamente.

Decerto, é nesse sentido que Morgado (2011, p.126) afirma:

O campo transferencial que inaugura a relação professor-aluno não deve constituir seu ponto de chegada. As energias libidinais e destrutivas, aprisionadas à reedição prototípica, precisam ser liberadas e canalizadas para o trabalho intelectual. Quando revive o amor e/ou o ódio, o aluno revive o momento em que – fascinado e atemorizado – vergou-se à autoridade parental assimilando suas características superegóicas restritivas. Aprisionado à paixão ambivalente pelo professor, o aluno debilita a função crítica de seu superego e o conhecimento fica relegado a plano secundário: a influência parental toma o lugar da influência pedagógica e a transferência reitera a sedução. Quando reage à transferência do aluno, o professor opera como se os afetos que lhe são destinados tivessem sido evocados exclusivamente por ele (MORGADO, 2011, p.126).

Mesmo que a perspectiva teórica aqui adotada não seja exatamente a mesma de Morgado (quando esta autora afirma sobre o ideal da dissolução da transferência) – pois aqui se compreende, com Laplanche (1993), que a transferência, mesmo levando à transcendência, todavia jamais é totalmente superada, por reabrir a situação antropológica fundamental e, com isso, pode criar um novo conteúdo psíquico –, vale ressaltar esse jogo pulsional sempre tenso que subjaz às relações de ensino e de aprendizagem.

Uma importante contribuição laplancheana está na distinção entre “transferência em oco” e “transferência em pleno”. Laplanche (1992) declara que a transferência em pleno (ou “vazia”) e em oco (ou “cheia”) iniciam-se num oco ou vazio. Ele explica:

Um pleno, é a repetição positiva dos comportamentos, das relações, das imagens infantis. Um oco é também uma repetição, mas onde a relação infantil repetida reencontra seu caráter enigmático e onde as imagens não estão mais totalmente plenas. É a recolocação em jogo, em interpretação e em elaboração das mensagens enigmáticas da infância, e isto graças à própria situação, que favorece esse retorno e essa reelaboração do enigmático. Acabamos de indicar

que transferência em pleno e transferência em oco são dois aspectos complementares, mas é somente a partir do momento em que aparece uma clivagem no coração das imagos ou das cenas transferidas [...] que a transferência em pleno poderá evoluir para uma transferência em oco e se elaborar (LAPLANCHE, 1992, p.170-171).

Compete ao professor ou à professora incentivar as crianças a atentarem para suas próprias dúvidas e anseios, a fim de que, na confluência com a manifestação do outro, ocorra a oportunidade da elaboração e reelaboração das ideias em torno das letras e de seus usos, como dispositivos para teorizar e compreender o mundo através da comunicação, proporcionando o aprendizado.

Diante do exposto, pode-se afirmar, com base na teorização de Laplanche (1988, 1992, 1997), que a relação professor-aluno implica em uma deriva do sexual, em decorrência do campo transferencial e contratransferencial. Na relação docente-discente, a transferência ocorre quando a vontade de saber do discente estabelece uma ligação com o docente. As circunstâncias de transferência encontram-se em reverberação com o contato da criança num meio de valores que a antecedem, a envolvem e a estruturam (ou, ao contrário, desorganizam, a depender do contexto).

Por sua vez, a contratransferência também implica na possibilidade de docentes verem-se diante de seus enigmas, reabertos pelo (des)encontro com a criança pela qual se fizeram responsáveis. Defrontar-se com uma criança é uma experiência por vezes muito mobilizadora: o desamparo infantil visível na vulnerabilidade física e afetiva do bebê é ocasião para evocar a passividade originária pela qual todos são marcados nas origens sexuais da condição humana. Não apenas a criança em processo de letramento e alfabetização encontra-se nessa encruzilhada em que novo e antigo se interrogam mutuamente: adultos também, sobretudo quando houver identificações, algumas delas inconscientes, que ora possibilitam, ora dificultam exercer as funções de seduzir e ajudar a traduzir enigmas através do encantamento pelas letras.

Na perspectiva laplancheana, então, esse jogo é intrínseco e inexaurível. Como lembra Ribeiro (2010), a essência do sujeito resulta do investimento que diversos outros, ao comporem a totalidade da rede de adultos cuidadores durante a vida de uma criança, perfazem. Laplanche (1993, 2015) entende que essa rede permite, no “pequeno *socius*” da família, o envio de mensagens enigmáticas, deslocando o peso da língua para aquele da comunicação (com sua plasticidade e, mesmo, suas contradições) na formação do psiquismo.

Na teoria de Laplanche (1988), a consequência, sobre o bebê ou a criança, do que ele (ou ela) ouve (e recebe, como destinatária das mensagens enigmáticas do adulto) sem diretamente perceber ou totalmente poder compreender (e mesmo corresponder), mas que lhe é direcionado e por ele (ou ela) gradualmente traduzido, é o que buscará incorporar como um excesso, não mais só da linguagem, mas da comunicação intergeracional – pois, como parceiro obrigatório da sedução, o adulto, ante a passividade da criança em relação ao psiquismo parental carregado de sexualidade perversa polimorfa, insinua-se por palavras ou gestos, endereçando mensagens que definem a sedução. O universo adulto é subjetivo, marcado por mensagens que servirão para humanizar a criança, ao mesmo tempo em que também a sexualizam.

A tradução da mensagem enigmática adulta não se faz em uma só vez, mas *em dois tempos*. O esquema em dois tempos é o mesmo do traumatismo: no primeiro tempo a mensagem é simplesmente inscrita, ou implantada, sem ser compreendida. Como se fosse mantida sob a camada fina da consciência ou “sob a pele”. Num segundo tempo, a mensagem é revivificada do interior. Ela age como corpo estranho interno que é preciso, a todo preço, controlar. A tradução ou tentativa de tradução tem por função fundar, no aparelho psíquico, um nível *pré-consciente*. O pré-consciente – essencialmente o eu – corresponde à maneira pela qual o sujeito se constitui, se representa sua história. A tradução das mensagens do outro adulto é essencialmente uma historização mais ou menos coerente (LAPLANCHE, 2003, p.407).

Nessa historização, ou seja, nesse produzir uma narrativa explicativa de si (ou de outrem), o código escrito de uma língua é indispensável não só como chave de acesso às narrativas textuais – mais independentes do contexto imediato próprio à oralidade –, mas como um dispositivo cujas regras próprias (morfossintáticas, pragmáticas, fonológicas etc.) ajudam a consolidar a experiência de uma outra realidade, a imaginária, apresentada para as crianças através do acesso aos textos que elas começam a ler e a escrever.

Os diferentes espaços e contextos realizam automática e, muitas vezes, despretensiosamente narrativas que compõem o aprendizado que a cultura proporciona. Limberger (2007) enfatiza nos seus estudos que as vivências entre as crianças e seus familiares são relevantes por esculpir o mundo de habilidades da alfabetização e letramento. Interferem nas práticas, características e êxito do processo de escolarização, além da vida social dos nossos estudantes. As maneiras de interação praticadas pelos familiares, ao dialogarem em casa entre si e com as crianças em fase de alfabetização, estimulam a promoção do vocabulário e da linguagem. De modo simultâneo, a experiência da escolarização formal contribui para a continuidade do conhecimento, tanto sobre o mundo como acerca de si próprio(a).

Nesse sentido é que se pode associar ao letramento uma função de tradução. Na teoria freudiana, a tradução consiste do trabalho psíquico de reordenamento das associações já estabelecidas, de modo que novos conteúdos sejam integrados, ao mesmo tempo em que outros são desligados e recalcados. Associa-se, assim, ao conceito de elaboração psíquica que, segundo Laplanche e Pontalis (2001, p.143) é

o trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele e cuja acumulação corre o risco de ser patogênica. Este trabalho consiste em integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas.

No contexto da Teoria da Sedução Generalizada (TSG), traduzir é realizar uma elaboração psíquica para tratar o sexual implicado na mensagem enigmática. Logo, compreende-se que, para Laplanche (2015), traduzir seja uma tarefa processual, inacabável e característica do próprio funcionamento psíquico. Adultos enviam mensagens cuja tradução permitirá não apenas a transformação do conteúdo originalmente emitido, mas o surgimento de um sexual único, pessoal, particular na criança, já que o resto dessa tradução constitui parte significativa do inconsciente para Laplanche, e o que for traduzido, por sua vez, será assimilado em parte pelo eu, em parte pelo que o eu presume controlar, na relação com o outro.

Para Laplanche, então, é a partir da relação com o outro que o sujeito compreende a si mesmo (LAPLANCHE, 1993), caracterizando sua personalidade, identidade e consciência (ANDRADE, 2012). De acordo com Bastos (2005), o código narrativo também é bastante significativo para as crianças porque comunica-se o significado de palavras, valores, interesses, ocorrendo a comunicação interpessoal e o desenvolvimento de vínculos intersubjetivos. Ao incorporar a linguagem, tradições, costumes sociais e o código narrativo de cada pessoa durante o convívio do dia a dia, adquire-se a capacidade de perceber-se e as atividades inseridas num determinado contexto da vida em sociedade. Assim, aos poucos, a criança torna-se sujeito de sua própria história.

Ao ressaltar a importância da tradução (e, nela, do apoio ofertado pelos adultos) para a constituição do eu consciente nas crianças, Laplanche (1988, 2015) elucida que estas, na convivência, desfrutam do mundo adulto carregado de desejos, fantasias, representações e conceitos provocando o adulto na posição de quem sobre elas atua. É primordial compreender que as mensagens endereçadas à criança evidenciam a existência do inconsciente dos próprios pais e mães, comprometendo mensagens que serão sempre pré-conscientes (LAPLANCHE, 2015).

A dupla adulto-criança é definida pela oposição que se faz presente pela comunicação de mensagens do adulto, com carga sexual, enigmáticas para a criança – inclusive por sua inicial ausência de sexualidade que se associa à imaturidade somática e psíquica. Cabe primeiramente ao entendimento da criança interpretar a comunicação realizada utilizando códigos verbais e não-verbais, dentre os quais se encontram a leitura e a escrita.

Nesse encadeamento de ideias, a TSG (LAPLANCHE, 1988) desenvolve o paradigma da origem do inconsciente sexual nas vivências entre adultos e criança. Para a TSG é o (des)encontro entre criança (que não possui inconsciente) e adulto (que o têm) o princípio de instâncias psíquicas que promovem a sedução do infante pelo cuidador, não de traços patológicos, mas de caráter antropológico, no sentido mesmo que Freud (1976e) pretendeu, pela via do desvio biologizante, atribuir à sexualidade inconsciente já na infância.

O adulto manda mensagens através de ações à criança que ainda não é capaz de lidar devidamente com estes pensamentos. Esses pensamentos possuem características tipicamente sexuais para Laplanche (1992), engajados na sedução humanizadora que ficam esquecidos, mas são capazes de serem restaurados no comportamento dos sujeitos. As mensagens evidenciam, frequentemente, traduções posteriores (SANTOS; ANDRADE, 2019).

Segundo Andrade (2012), os princípios da TSG possibilitam pensar e refletir sobre os processos de aprendizado, ações pedagógicas, cognição e afetividade como circunstâncias permeadas pela subjetividade, transmissão e recepção de mensagens entre os processos psíquicos dos indivíduos formados na diversidade que promove a própria humanização.

Nesse sentido, a TSG ajuda a entender, nos processos educativos, a dupla face da aprendizagem (e do ensino): organizar, ampliar cognitivamente as estruturas do pensamento, tornar-se mais autônomo, racional e consciente-tendência fortalecedora do ego; e, paradoxalmente, mais próxima ao modelo pulsional, a tendência a desorganizar o conhecimento produzido, suportar (ou criar, no caso docente) conflitos cognitivos, mobilizar angústias inerentes às dificuldades de aprendizagem tolerar (ou, então, acolher) a ameaça do enigmático inconsciente sobre a cognição (sob a forma de desconhecimento ou, ao contrário, de uma paralisante e caduca certeza) (ANDRADE, 2012, p.39).

Ora, como é sabido, Freud (1976b, 1976c) já se interessara pelas relações entre inconsciente e língua, vinculando o trabalho psíquico às ações de associar e dissociar, mas também de recalcar – que produz uma separação entre o signo linguístico e sua

função representacional – e defrontar-se com o retorno do recalado – que religa, geralmente de modo sintomático, associações recalçadas. Assim, desde o trabalho pioneiro freudiano, o inconsciente se encontra relacionado à distinção entre a representação-palavra (aquela cuja capacidade de representação consciente está intacta) e representação-coisa (aquela cuja capacidade de representação perdeu-se com o recalque e que passa a funcionar como uma coisa, com efeito de realidade material tendo, todavia, uma consistência representacional, imaterial).

Assim, a representação-coisa, situada no inconsciente após o recalque, deriva-se de informações visuais (desenho, pintura, imagem de objetos etc.) do cotidiano do indivíduo que constituem a essência daquilo que vemos, mas também de palavras que perderam a força de representar. Enquanto isso, no plano pré-consciente e consciente, ao mesmo tempo, a representação que continua funcionando como palavra, ou representação-palavra, mantém-se no plano simbólico e é inicial e essencialmente elaborada pelos sons ou a fonologia. Como lembra Carvalho (2001), há uma oposição entre representação-palavra (consciente) e representação-coisa (inconsciente): a representação consciente conserva em si a dupla manifestação da coisa e da palavra que diz respeito a ela, e a apresentação inconsciente manifesta-se somente como coisa.

Ora, essa distinção entre a dupla possibilidade associada ao destino de representações no psiquismo – manter-se simbólica (representação-palavra) ou perder a capacidade de significar, passando a funcionar como objeto sem significação (representação-coisa) – é importante para entender-se o processo de aprendizagem da língua escrita, do sistema de escrita alfabética: ler e escrever supõem tanto a retomada do processo inicial de representação – pela fala – como o aumento de sua complexidade, pois a língua, com a escrita e a leitura, ganha um registro ainda mais autônomo e descontextualizado, que teóricos como Vigotsky (2001) e Piaget (2011) associaram à gradual aparição de abstrações e do raciocínio lógico. A palavra não só mais representa, mas concorre para o pensar!

Logo, a criança desenvolve a compreensão de que a palavra oral é uma cadeia sonora arbitrária e independente de seu significado. A linguagem escrita é não somente o registro da oralidade, mas permite o pensamento superior, sendo, portanto, preciso que a criança aprenda a prestar atenção na palavra falada. Soares (2020) exemplifica que para a criança aprender a escrever a palavra “boneca”, necessita desligar-se deste objeto e prender-se aos sons aos quais nos referimos ao falar o objeto.

Os estudantes, no início do processo de alfabetização, não dedicam atenção à cadeia sonora das palavras, independentemente do seu significado. A princípio, quando se solicita à criança que escreva algo, ela tende a desenhar o que se pede pois, como mostram Ferreiro e Teberosky (1999), suas primeiras hipóteses são imagéticas. Outro exemplo desse pensamento representacional primário está em quando se pede à criança que diga uma palavra que inicie com a sílaba “ma”, como a palavra “maçã”, ressaltando que a sílaba inicial é “ma”. Imediatamente, ela responde: “pera, laranja, mamão, uva” etc.

Como se vê, as crianças não enfocam fonemas, que funcionam como o primeiro nível do significante, mas a semântica, concentram-se no significado da palavra – associado à imagem – e trazem outros exemplos de frutas. Devem, então, no processo de leitura e escrita, evoluir e aprender a estar atentas ao significante quando praticam a linguagem escrita para poderem entender que o todo (a palavra) tem modos de funcionamento (fonético, morfológico, sintático, pragmático) próprios e é formado por partes menores e interagentes (sílabas), que podem ser isoladas e vistas como inteiramente independentes, e depois reunidas no todo.

As associações seguintes possibilitam a consciência fonológica, pela qual a criança desenvolve também a psicogênese e o conhecimento das letras simultaneamente, avançando do nível mais simples ao mais complexo. A função docente, neste momento, é chamar a atenção para os sons das sílabas das palavras através da ludicidade. É o que se pode e se deve fazer durante os anos iniciais do ensino fundamental quando objetivamos alfabetizar/letrando.

Neste momento, torna-se inevitável voltar a Vigotski quando este aponta para o discurso interior (pensamento verbal) que provém da fala egocêntrica e só depois se manifesta como um discurso internalizado, contribuindo pouco a pouco para a elaboração do pensamento, com a aparição da fala interior. Uma vez que a alfabetização presume a existência do discurso ou linguagem interior, a ação de escrever exige a tradução do próprio discurso interior, ou seja, a criança começando o seu processo de aprendizagem da escrita, manifesta o seu pensamento verbal (VIGOTSKY, 2005). A aquisição da linguagem escrita nutre a compreensão e o aprendizado para o amadurecimento de todas as funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção) que influenciam na promoção do psiquismo do que é ser humano.

Ora, a TSG sugere que, nesse aprendizado, ocorram, simultaneamente, sedução e tradução. A professora (ou o professor) precisa motivar para a aquisição cada vez mais

ampla da leitura e da escrita, tanto por dominá-las como por associá-las a formas mais ricas e complexas de comunicação. As crianças descobrem que palavras podem dizer mais de um significado e o mesmo significado pode ter mais de uma palavra, o que cria um espaço para a ambiguidade e, conseqüentemente, a imprecisão com que a língua parecerá ainda mais tentadora, mas também frustrante (por suas dificuldades, mas também por seus limites). Traduzir será sempre o complemento de escrever e ler: a alfabetização é um processo que parece às vezes mágico, pois implica em teorias sobre experiências não totalmente compreendidas pelas crianças, mas sempre impulsoras de mais comunicação. A língua escrita e lida dá mais poder e atividade à criança, que começou esse processo numa posição irremediavelmente passiva.

Daí que não se possa abandonar o sujeito à sua própria sorte. O aprendizado da linguagem escrita é, formalmente, uma responsabilidade da escola e necessita ser entendida por docentes alfabetizadoras(es) como uma prática cientificamente orientada, que requer domínio das teorias do desenvolvimento infantil sobre a linguagem escrita e a linguagem falada, mas que também transcorre sobre algo profundo que beira o indizível, o ilegível e o inexprimível.

Logo, a criança deve ser auxiliada e motivada pelas(os) docentes para persistir levantando hipóteses sobre a linguagem escrita e suportando as frustrações por não conseguir sempre comunicar e traduzir seus enigmas pela leitura e escrita. Por isso, como afirma Ramos (2015), deve ser incentivada a enfrentar os desafios da alfabetização para a apreensão desse sistema de códigos que possibilita ao estudante um instrumento para desenvolver uma relação abstrata e superior com a sua função psicológica de escrita da linguagem materna, mas também os esforços permanentes para redizer-se, retomar as narrativas de si, jamais concluídas, mas potencialmente originais a cada tentativa.

Ora, o aprendizado da leitura e da escrita envolve conhecer e saber empregar um código narrativo novo, que dá liberdade ao indivíduo de criar histórias novas, mais originais e pessoais na sua vivência para satisfazer a necessidade humana de comunicação. Esta necessidade de comunicar-se é proveniente da sedução da criança pelo mundo adulto – e parte dessa sedução está marcada pelos usos da língua, mas também da comunicação por adultos cuidadores.

Se a criança for bem-sucedida no processo de alfabetização e letramento, conseguirá um novo acesso ao mundo adulto que é tão instigante para ela. As experiências nos processos de ensino-aprendizagem precisam ser dotadas da capacidade de produzir sentido, ou seja, é preciso atribuir significado às interações que o(a) estudante estabelece

com os objetos, com as pessoas e com o ambiente. Daí surge o grande estímulo para prosseguir aprendendo, pois, a leitura e a escrita serão associadas ao movimento tradutivo e auto-hermenêutico, autointerpretativo.

Como ressalta Laplanche (1995, p.82), para falar do empenho infantil em entender os enigmas provindos da mensagem adulta, “o único hermeneuta é a criança” (p.82), para então destacar a importante função de síntese desses enigmas que a tradução produz. Aplicando esse caráter sintético à alfabetização e ao letramento, entende-se que aprender a escrever e ler promove na infância um crescimento de atividade e poder, importantes para o narcisismo da criança e para alimentar sua necessária ilusão de que ela conseguirá dominar todos os enigmas que a constituem.

Ainda em relação à criança, para concretizar o processo de alfabetização e letramento, precisa ser acompanhada e motivada para continuar seduzida – instigada e às vezes também atizada – pelo processo, levantando hipóteses sobre a linguagem escrita, ao mesmo tempo em que é encorajada a vivenciar as contradições e esforços intelectuais entre suas percepções e representações porque, justamente este encorajamento ocasionará o conflito cognitivo indispensável para a produção de um novo aprendizado.

Através da intervenção docente, estabelecido o conflito cognitivo, o estudante supera o processo compreendendo o que aprendeu e avança para um novo nível. A professora e o professor devem ser reflexivos com o estudante, guiando e orientando as crianças nas suas próprias experiências. Por tudo isso é tão importante atentar para os limites da produção infantil e a afetividade envolvida no cotidiano escolar.

Porém, à medida que o processo de alfabetização avança, observa-se que algumas crianças não conseguem aprender pelas dificuldades de aprendizagem, as quais podem se relacionar aos problemas próprios aos limites na tradução das mensagens enigmáticas enviadas pelo adulto para a criança: códigos distintos, tipo e forma da mensagem e diferenças de conteúdos inconscientes que comprometem essa mensagem (o adulto, com sua sexualidade infantil perversa polimorfa; a criança, na origem, sem essa sexualidade inconsciente) são fatores que concorrem para tais limitações.

Um bom exemplo é fornecido por Carvalho (2001), que discute a análise de uma menina com dificuldades de alfabetização e letramento associadas com transtorno de habilidade de memorização, raciocínio lógico e simbolização. No contexto da análise dessa criança, chegou-se à conclusão de que elementos das mensagens enigmáticas com que a estudante teve contato, em situação de abuso por familiares, produziram um

fracasso no processo de recalçamento ou fracasso na tradução das mensagens enviadas pelo outro. Gerou-se, assim, um impasse afetivo e cognitivo.

Refletindo sobre o caso, Carvalho (2001) diz que “o fato de não terem sucumbido à amnésia infantil e manterem um alto grau de investimento no psiquismo da criança nos leva a indagar se não seria isso o que impede o investimento de novas representações e a constituição da curiosidade intelectual” (p.46). A autora considera que

Não haviam sido instaladas fronteiras psíquicas que pudessem lhe assegurar um investimento narcísico e, ao mesmo tempo, ocultar, em um território à parte, aquilo que era perturbador e proibido, permitindo o deslocamento dos investimentos pulsionais para o pensamento e sublimações em geral (CARVALHO, 2001, p.51).

Como demonstra o exemplo clínico, muitas dificuldades de aprendizagem podem estar associadas ao fracasso das traduções e simbolizações que não foram possíveis na vida psíquica da criança. Ainda conforme Carvalho (2001), o processo de tradução, assim como a simbolização, envolve imperfeições da vida do indivíduo. Efeitos do recalçamento mal-sucedidos e os resquícios de falhas maiores na tradução podem pesar como empecilhos para ressignificar e, no impedimento de traduzir, provoca-se um “congestionamento” ou um “enfarte” psíquico pela estagnação de mensagens não traduzidas. Nas palavras da mesma autora, “toda tradução é uma auto-tradução, uma auto-teorização, acarretando uma construção histórica, uma construção das próprias memórias” (CARVALHO, 2001, p.53). Os resultados do fracasso de tradução podem acarretar em alterações na ordem do desempenho psíquico do indivíduo, transparecendo nas dificuldades para alfabetizar-se.

Se é certo que dificuldades ocorrem e alguns conflitos são inerentes ao processo de aprendizagem – e se há razões de outras ordens, como a dislexia, que podem interferir para dificultar seriamente o transcurso da alfabetização e não são aqui examinadas – a demanda adulta para introduzir-se na leitura e na escrita instala um tempo de reabertura da situação antropológica fundamental: nele, também é sabido que algumas crianças experimentam dificuldades para além do plano cognitivo.

Que tipos de mensagens são (re)ativadas quando a criança não aprende? É possível supor que, na ausência de deficiência mental, algumas mensagens ofereçam mais dificuldade à tradução, como pensa Laplanche (2003), o que permite associar grandes dificuldades de alfabetizar-se com quadros mais complexos e comprometidos (como os de psicose infantil). É o que afirma Valmaseda (2004, p.82):

Os ambientes familiares patológicos também podem influir no processo de desenvolvimento das crianças e, naturalmente, em suas capacidades comunicativas. Quando elas crescem em ambientes muito distorcidos na dimensão emocional (por exemplo, com pais esquizofrênicos ou psicóticos), seu desenvolvimento comunicativo pode ser comprometido. Situações de rejeição podem igualmente favorecer a aparição de dificuldades comunicativas.

Diante desse cenário, a função dos docentes é manter a atividade sem torná-la um sintoma, mas, ao contrário, indicá-la como uma forma de expressar-se e obter gratificação, tanto intelectual como afetiva. As intervenções descritas por Sánchez (2004, p.106), por exemplo, apontam exatamente para isso:

O aspecto-chave do procedimento é saber encontrar um papel para o aluno que lhe permita dar uma contribuição autêntica e bem definida. Autêntica quer dizer que o trabalho do aluno deve ser relevante no que diz respeito à interpretação (pelo menos a interpretação de orações simples). Definida significa que o aluno tem uma incumbência precisa, da qual pode sentir-se inteiramente responsável e orgulhoso. Resta dizer que, inicialmente, o importante é que o aluno tenha um papel, por menor que seja, no processo. Esse papel, uma vez consolidado, pode ir se ampliando até que se consiga a plena autonomia do aluno. Apoiando-se nessa experiência, o aluno pode chegar a conceber a leitura como um acontecimento prazeroso ao qual vale a pena dedicar algum esforço.

Percebe-se ser interessante utilizar diferentes procedimentos para realizar intervenções nas dificuldades específicas de um determinado discente e outros procedimentos, para dificuldades comuns a um grupo de estudantes. Um exemplo são as crianças que misturam as letras. Elas devem realizar atividades didáticas que auxiliem no entendimento das distintas sílabas e fonemas associados para vincular as letras e os sons. Também é fundamental que os alunos entrem em contato com diferentes tipos e gêneros textuais impressos para concretizar as conexões entre as ideias e diferentes elementos do texto.

Nesse sentido, compreende-se a importância de que as intervenções do(a) docente harmonizem-se às dificuldades de aprendizagem de cada estudante para que todos consigam alcançar um nível satisfatório de alfabetização e letramento objetivando a comunicação com o outro. É quando se mostra fundamental às professoras e aos professores equilibra-se no sutil jogo entre seduzir – para motivar com o reconhecimento dos progressos, mas também provocar conflitos que não raro são também angustiantes para a criança – e auxiliar no processo de tradução dos alfabetizandos – insistindo no valor do letramento como saber socioculturalmente indispensável e, claro, em estratégias para superar dificuldades enfrentadas no processo.

Sánchez (2004) destaca que essas dificuldades são capazes de provocar pensamentos errôneos dos estudantes no que diz respeito a si próprios, o que precisa ser permanentemente considerado por quem os ensina, de modo a evitar-se o sofrimento correspondente. Nisso, os próprios sentimentos de frustração podem pesar sobre o trabalho de quem alfabetiza, como lembra Tozetto (2011, p.54):

Muitas vezes as atividades cotidianas como ler, escrever contar envolvem o professor de tal maneira que não se tem como destinar um tempo para a reflexão e a análise da situação, causando algumas vezes a não aprendizagem dos alunos e a frustração do docente em não ter ensinado. O sentimento é de incompetência, de impotência diante das dificuldades dos alunos [...].

Logo, é preciso entender o exercício reflexivo deve provocar uma (auto)análise que só se completa com apoio da equipe pedagógica. Esse trabalho remete, igualmente, à noção de saber docente produzido na (e pela) própria atividade, saber esse que tanto demanda o conhecimento teórico quanto o questionar-se, sem reduzir o processo de alfabetização a rótulos como o “sucesso” ou o “fracasso” decorrentes da “competência” ou da “falha” docente – como pretendem, por vezes, documentos oficiais para a alfabetização no Ensino Fundamental⁶.

Ora, o processo de alfabetização e letramento deve ser planejado para acontecer da maneira mais prazerosa possível, mesmo que trabalhoso, prevenindo grande parte das adversidades, mas com disponibilidade para acolher aquelas que sempre vêm, pois, como lembra a teoria psicanalítica, as dificuldades também podem decorrer de movimentos subjetivos imprevisíveis e diretamente incontroláveis (já que relacionados a processos inconscientes). Cabe, diante desse cenário, à(ao) docente contribuir para a criança continuar determinada a encarar as árduas distinções entre suas ideias e representações, e ao jogo por que elas passam para traduzir enigmas e realizar desejos. Desde Freud (1976c), ficou claro que o trabalho com a língua não é puramente cognitivo e que as palavras e seus sistemas realizam desejos de natureza inconsciente.

A isso a leitura laplancheana acrescenta: as palavras realizam inclusive desejos de traduzir, que com frequência são (auto)teorizantes e geram um ganho narcísico, já que permitem um investimento libidinal sobre o ganho de autonomia na produção de sentidos.

⁶ Um exemplo: “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a **revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC**. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. **Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC**” (BRASIL, 2017, p.21, grifos ausentes no original).

Logo, justamente o incentivo de docentes sensíveis a esse aspecto inconsciente da alfabetização, ao cumprirem sua dupla função de seduzir e apoiar traduções, proporcionará caminhos para as crianças lidarem com mais destreza a ambiguidade que caracteriza, do ponto de vista psicanalítico, a alfabetização e o letramento: enfrentar o conflito cognitivo que concretizará a alfabetização, auferindo disso um prazer (narcísico, também) próprio à superação. Assim, evidencia-se o caráter sempre ambivalente das funções docentes na relação com a criança durante a alfabetização e o letramento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do presente estudo, objetivou-se compreender à luz da teoria psicanalítica laplancheana, as funções docentes, na relação com a criança em processo de alfabetização e letramento, que influenciam nesses processos. Para tal fim, numa abordagem qualitativa, seguidamente a uma introdução justificando a escolha de tema e detalhando o estudo, no capítulo 1 sintetizou-se e comentou-se como estão asseguradas a organização e prática do ensino fundamental; em seguida, no capítulo 2 apresentou-se o conceito e a síntese das características dos processos psicológicos envolvidos na alfabetização e no letramento, bem como as contribuições gerais da teoria psicanalítica para a compreensão da vida social da criança. Logo após, no capítulo 3, recorreu-se à teoria laplancheana, explicando a teoria do desenvolvimento infantil e o papel da língua como código narrativo que a cultura oferece para as crianças.

Compreendeu-se que a organização da formação docente determina, nos dias atuais, uma ênfase equivocada no treino e nas avaliações de habilidades, segmentando o processo de aprendizagem, descuidando dos ritmos e particularidades próprios à atividade psíquica de quem aprende. Os docentes perdem consciência da totalidade desse processo, agindo meramente como técnicos e treinadores, deixando de lado a participação ativa dos discentes.

Pela formação pedagógica e função profissional, o docente é o grande responsável por proporcionar afetividade no espaço da sala de aula. Ora, professores, igualmente aos estudantes, possuem subjetividade e afetividade, que influenciam no seu trabalho, de modo que se faz necessário estar atento a si e à sua ação nos vínculos afetivos que ocorrem no convívio escolar.

A educação é, para Maturana e Rezepka (2005), um processo de transformação na convivência, pelo qual o aprendiz se transforma junto com os professores e com os demais companheiros com os quais convive em seu espaço educacional, tanto no que se refere às transformações na dimensão explícita ou consciente, como na dimensão implícita ou inconsciente. Na emoção vivenciada, há o predomínio da ativação fisiológica no sentimento, da ativação representacional no desejo e da ativação do autocontrole que irão refletir no aprendizado da criança. Nas elaborações psíquicas implícitas no alfabetizar(-se) e no letrar(-se), há também fundamentais mudanças que, na melhor das hipóteses, enriquecem a vida mental de crianças e docentes, com o ganho de autonomia e o sentimento de realização ao ler e (re)escrever o mundo através do texto. Daí a importância

do cuidado que se deve ter com a subjetividade e a afetividade docente, pois elas influenciam todo o processo de ensino-aprendizado.

Inserido nas circunstâncias do cotidiano escolar, em sua vivência prática, é possível dizer que não há docente sem discente, e vice-versa. Todavia, é imperativo definir com naturalidade que o professor não é igual ao estudante, e isto não quer dizer que o professor deve ser autoritário, mas que é o mediador do conhecimento. Por possuir a função de lecionar o código da língua escrita e falada, compreendendo e estimulando o prazer em ler e escrever para a inserção da criança no mundo letrado, elevam-se as exigências do professor e da própria escola na alfabetização cada vez mais antecipada na contemporaneidade.

A cada dia, a escola e a educação, se encontram cada vez mais prisioneiras do tempo, espaços escolares e mercado educacional, impedidas de realizarem as finalidades que lhes correspondem atribuindo caráter compulsório ao letramento e à alfabetização. Segundo Alves (2015), a escola precisa trabalhar a autonomia, a criatividade, a criticidade, adotar o enfoque reflexivo na prática pedagógica para que seja possível criar um mundo melhor, mais amigo, generoso e belo. A afetividade como base, como a luz que ilumina e nos dá a energia necessária para continuar vivendo, convivendo e, a cada instante, aprendendo.

Constituir-se como sujeito alfabetizado e letrado não é uma formação que se faz num período como se fabrica uma casa empilhando tijolos, portas e janelas, o que não quer dizer, entretanto, que o fator tempo seja dispensável. As crianças chegam na escola com muitas informações provenientes do ambiente familiar. A alfabetização e letramento na vida da criança são processos constantes, de grande relevância e os mesmos não iniciam exclusivamente na escola, mas nas vivências desse sujeito com o meio ao qual está inserido, pois quaisquer atividades, vínculos e práticas experienciadas são vistas como valiosas, e esse meio é inicialmente a sua família, sendo o lugar primordial a ser ocupado pela criança.

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental possuem grande importância para a subjetividade de crianças e a escolarização ao longo da vida. São fundamentais porque os sujeitos estão a todo instante envolvidos em relações intersubjetivas determinantes para a construção da própria subjetividade. Este profundo pensamento não permite abandonar o sujeito à sua própria sorte. O processo de conhecer e de aprender são processos autopoieticos que envolvem a totalidade do ser humano, implicando, portanto, o envolvimento de toda a corporeidade. O componente do processo

autopoiético é a plasticidade das conexões entre perturbação e compensação (MATURANA, 2002). Assim, o docente tem que dar atenção à própria subjetividade, já que não apenas ensinará letras ou habilidades, mas princípios, valores, significados e maneiras de realizar significações cada vez mais livres às crianças.

É preciso existir desejo de saber, e algumas coisas são muito difíceis de aprender, dói, provocam incômodos e fazem sentir mal. Por isso, não é admissível continuar fragmentando o ser, o conhecer e o fazer. As crianças não estão suportando as escolas. Estamos dificultando o acoplamento estrutural do indivíduo à realidade e ao contexto em que vive. Faz-se necessário ir além dos conteúdos desprovidos de conhecimento psicológico, sociopolítico, autoconhecimento, respeito ao outro e a natureza (MORAES, 2015).

Todavia, na leitura psicanalítica das funções docentes a escola é um lugar de disseminação de cultura, e por essa razão precisa ser um ambiente ao mesmo tempo de castração simbólica e de ressignificação subjetiva, através de novas traduções, que incluem, com o letramento, a gradualmente autônoma capacidade de recorrer a textos para (re)ler e (re)escrever a vida, para que o indivíduo se torne capaz de escutar seus desejos, bem como, quando necessário, renunciá-los e revitalizá-los pela sublimação.

Também é útil compreender que a transferência e a contratransferência entre docente e discente determinam um campo que não se reduz ao conhecimento. Nas primeiras vivências da criança são delineados os vínculos porvindouros do estudante no ambiente escolar. Na melhor das hipóteses, o psiquismo infantil (mas também o de docentes) permite incorporarem-se processos inconscientes no aprendizado e em suas dificuldades. Esta, sim, é a inevitável inquietação dos professores, posto que revela a não existência de controle total no processo de ensino-aprendizado. A conscientização do processo (contra)transferencial é só o começo, enigmático, e administrá-lo com ética profissional é chave para que docentes seduzam e ajudem a traduzir enigmas pela alfabetização e pelo letramento.

Neste momento, é importante especificar que as atitudes dos discentes permitem comportamentos nos docentes. A contratransferência é o regresso, o retorno. Os(as) professores(as) possuem afetividade, da mesma forma que os estudantes são sujeitos de desejo e inconsciente. Resumidamente, no convívio escolar é o lugar onde o docente reúne afetividade positiva e negativa dos seus estudantes para si e, diversas vezes, as reenvia da mesma maneira, ampliadas por alguma neurose.

A distinção encontra-se no significado do verbete “comprometer”. A profissão de docente requer comprometer-se no seu ofício, e não se comprometer com as ações do alunado. A intenção não é transformar o ensino numa ajuda psicoterapêutica, no entanto será muito bom se os indivíduos conhecerem a si mesmos, ativando uma sensibilidade que alcança processos marcados pelo inconsciente, como já mostrou Freud. Neste caminho, supostamente sem escapatória, as canetas são capazes de idealizar uma trilha de conhecimento e aprendizado que conduzirá as crianças para a alfabetização e o letramento de forma ética.

Também é preciso refletir sobre como se percebe os erros das crianças nas diferentes fases da alfabetização. Smith (2003) evidencia que, para tornar o aprendizado da leitura realizável, é irrelevante que o docente aponte cada erro de leitura cometido pela criança, que a submeta a ler impecavelmente e decore todos os vocábulos. Estas atitudes provocam ansiedade e medo, sensações denominadas de “visão túnel”, impedindo o desenvolvimento da capacidade da leitura no real sentido da palavra, que se desdobra a apreender, refletir e formar conceitos.

As próprias representações e significações que a alfabetização e o letramento podem ter para as(os) docentes responsáveis pelos estudantes, mediante dificuldades de aprendizagem, reativam antigos enigmas que lhes restam. Ora, não é função docente fornecer condições afetivas e culturais para a tradução através da alfabetização, de modo que, no letramento, sejam incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes? A(O) docente precisa estar atenta(o) para que possa ter ética e respeito à criança na sua ação pedagógica. A dificuldade do estudante inserido na sala de aula não indica o fracasso do(a) professor(a) e, sim, que é interessante prosseguir refletindo sobre os processos de desenvolvimento fundamentais que compõem a psicogênese da língua escrita (o psicogenético, o conhecimento das letras e a consciência fonológica), com a certeza de que mesmo esse percurso é alterável pelos desejos inconscientes.

Comprometer-se com a profissão docente e suas funções é estar no lugar insuperavelmente ambíguo que esta carreira proporciona, sendo estimado e malquerido, eventualmente ambos ao mesmo tempo, o que não é para qualquer pessoa. Não se trata de talento natural, um ofício de proteção contra as falhas morais do universo, mas de um saber que se desenvolve associado à sensibilidade para afetos e possibilidades de significação através das letras. Há, decerto, processos identificatórios e sublimatórios que não são aprendidos nem controlados, não estão sujeitos ao planejamento ou à

manipulação. Nem por isso, todavia, são naturais ou espontâneos, pois precisam de uma história de relações para criar um ambiente propício ao surgimento da identificação com o ensinar – identificação essa que não está parada no tempo, pois é ela mesma uma tradução, por quem ensina, de seus próprios enigmas (também reativados no encontro com o alunado que precisa ler e escrever). É, pois, um processo de vínculos e relações, de intersubjetividade. Por isso, pode-se pensar que, subjetivamente, ser professora ou professor é uma escolha que leva ao comprometer-se, simbolicamente, com retribuir afetividade ao outro ser humano que é a criança.

Diante do exposto, a leitura laplancheana das funções docentes na relação com a criança durante a alfabetização e o letramento demonstra que os sujeitos envolvidos possuem desejos, diante dos quais as funções docentes consistem em seduzir e apoiar traduções pelo exercício da escrita e da leitura – o que nem sempre decorre do domínio cognitivo (seja o discente, seja mesmo o docente). Que docentes ambicionem educar e orientar para prover com o necessário esta profissão tão ricamente ambígua, demonstrando o afeto (e, claro, o desejo) pelo conhecimento que as(os) move.

Referências

ALVES, Maria Dolores Fortes. Reflexões sobre aprendizagem: de Piaget a Maturana. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 838-862, out./dez. 2015.

ALMEIDA, Sândra Francesca Conte de. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 84-93, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200010>. Acesso em 09 maio 2022. 1998.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: reflexões e fundamentos. In: ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica. Teorias e práticas. Reflexões e fundamentos**. 1ª edição. São Paulo: Edições Loyola. 2013. cap. 1, p. 15-40.

ANDRADE, Fernando C. B. Educação: entre o enigma e a tradução. In: CAMINHA, Iraquitã de Oliveira (Org.). **Inconsciente e educação**. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 35-58.

ANDRADE, Juliana Alves de; MIRANDA, Humberto da Silva. Quando as crianças se tornam alunos: (re) pensando os sujeitos da educação nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, n. 32, v. 2, p.103-124, jul./dez. 2017.

ARAÚJO, Liane Castro de; ARAPIRACA, Mary de Andrade; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Professora alfabetizadora: um ofício e muitos fazeres. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 15ª edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2013. 256p.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 2, p.74-87, maio/ago. 2005.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.685-703, set./dez. 2010.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez. 2013. 224p.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 234p.

BORGES, Sônia. A desconstrução da alfabetização como processo de representação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XIII, n. 24, p. 224-231. 2008.

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância. Evasão escolar: desafios para permanência

dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1ª edição (1 janeiro 1995). São Paulo: Editora Brasiliense. 2007. 98p.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-publicacaooriginal-74923-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CABRAL, Thuany Pessoa Leal. **Da pré-história da linguagem escrita à alfabetização: uma abordagem baseada na teoria histórico-cultural**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Artes Médicas. 1997. 102p.

COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. Conteúdo e didática de alfabetização. **Objetos Educacionais**, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, p. 58-71, ago. 2011.

COSTA, Sônia Santana da; GODOY, João Paulo; MANHENTE, Wanessa. Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 1, n. 3, p. 553-575, set./dez. 2017.

D’AGORD, Marta. O inconsciente na sala de aula. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, São Paulo, São Paulo, v. V, n. 1, p. 155-174, jan/jun. 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed. 1999. 300p.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21ª edição. São Paulo: Editora Cortez. 2017. 168p.

FONSECA, Luciana Renata Moreira; ASSIS, Raquel Martins de; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Impasses na aprendizagem e inibição intelectual. **Revista aSEPHallus**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 1-13, 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Editoração eletrônica Ceale/ FaE/ UFMG. 2005. 72p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 209p.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 13**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1976a (Originalmente publicado em 1913), p.281-288.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 4**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. (Originalmente publicado em 1900).

FREUD, Sigmund. A psicopatologia da vida cotidiana. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 6**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. (Originalmente publicado em 1901).

FREUD, Sigmund. A etiologia da histeria. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 3**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1976d, p.177-203. (Originalmente publicado em 1896).

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 7**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1976e. (Originalmente publicado em 1905).

FREUD, Sigmund. Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 9.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1976f, p.185-208. (Originalmente publicado em 1908).

FREUD, Sigmund. O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 12.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Pulsão e destino das pulsões. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Vol. 13.** 1ª edição Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914). p.137-168, 2004a.

FREUD, Sigmund. O ego e o id. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 19.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Imago. (Originalmente publicado em 1923). p.13-71, 2004b.

FURLANETTO, Ecilde Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul./set. 2020.

GAGEIRO, Ana Maria; ROCHA, Marina Gregianin. Contar histórias na Casa dos Cata-Ventos: um convite à escrita e à leitura. **Revista Analytica**, São João del Rei, v. 10, n. 18, p. 1-16, jun. 2021.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019.

GARCIA, Dorcely Isabel Isabel Bellanda. As funções psicológicas superiores no desenvolvimento do psiquismo infantil. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 552-574, maio/ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7ª edição. São Paulo: Editora Atlas. 2019. 248p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio. 2019.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia *In*: JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação: Linguística e Comunicação.** 22ª edição. São Paulo: Editora Cultrix. 2006. cap.02, p.23-41.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 1985. 273p.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 1999, cap. IV, p. 496-533. 944p.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 10:** a angústia. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 2005. 367p.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. A alfabetização e o inventário de uma herança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015.

LAPLANCHE, Jean. **Teoria da sedução generalizada e outros ensaios**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1988. 126p.

LAPLANCHE, Jean. **Problemáticas III: a sublimação**. 1ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1989. 212p.

LAPLANCHE, Jean. **Novos fundamentos para a psicanálise**. 1ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1992. 175p.

LAPLANCHE, Jean. **A revolução copernicana inacabada**. Trad. Mania Deweik e Maria de Lourdes Caleiro Costa. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1993. 33p. (Tradução não oficial, para fins didáticos).

LAPLANCHE, Jean. **A psicanálise como anti-hermenêutica**. Trad. Luís Maia **Psicanalítica**, ano 3, vol. 3, Recife: Círculo Psicanalítico de Pernambuco, 1995. p. 71-86.

LAPLANCHE, Jean. **Freud e a sexualidade: o desvio biologizante**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1997.

LAPLANCHE, Jean. Três acepções da palavra “inconsciente” no quadro da Teoria da Sedução Generalizada. **Revista de Psicanálise**, vol. 10, n. 3, São Paulo, dezembro de 2003, p.403-418.

LAPLANCHE, Jean. **Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano - 2000-2006**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2015. 288p.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 200. 552p.

LIMA, Maria Sampaio Alencar; LIMA, Maria. Celina. Peixoto. Dos discursos freudianos sobre a educação: considerações acerca da inibição intelectual. **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 212-219, abr/jun. 2011.

LIMBERGER, Bernardo Kolling. Narrativas com alternâncias de código em contexto escolar de uma comunidade multilíngue. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 2, p. 88-100, nov. 2007.

LONGATO, Denise de Oliveira; ALMEIDA, Edivânia Floro Nicácio; FAUSTO, Ilma Rodrigues de Souza; RODRIGUES, Marlene. A intervenção do professor no processo de aquisição da língua escrita. **Revista Científica Multidisciplinar**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. e27515-e27545, jul. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. Capítulo 8 O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: Editora Ícone. p.143-189. 2010.

MADRUGA, Rosely dos Santos. O vínculo afetivo entre professor e aluno: um elemento facilitador para aprendizagem significativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 69716-69736, set. 2020.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de pedagogia**. 2ª edição. Portugal: Editorial Presença. 184p. 2000.

MARTINS, Márcia Lígia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, maio/ago. 2018.

MATURANA, Humberto. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese - a organização do vivo. 4ª edição. Porto Alegre: Editora ArtMed. 2002. 142p.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2005. 88p.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e 203727, p.1-23. 2019.

MILMANN, Elaine. Saber fazer com a linguagem escrita: uma travessia pela poética do letramento. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 479-496, maio/ago. 2016.

MONTESORI, Maria. **A mente da criança**: mente absorvente. 1ª edição. São Paulo: Editora Kíron. 1949. 245p.

MORAES, Maria Candida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. 1ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2003. 296p.

MORAES, Maria Candida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1-19. 2015.

MORGADO, Maria Aparecida. Autoridade e sedução na relação pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 32, p. 113-130, 1º sem. de 2011. 2011.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORRÊA, Marcela Fulanete. Dossiê linguagem, leitura e escrita e as bases científicas da alfabetização. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. spe, p. 1581-1585, dez. 2021.

MOYA, Paula Tamyris; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Alfabetização e Letramento: Uma Discussão sobre Gêneros Textuais Digitais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. spe, p. 1751-1768, dez. 2021.

NOGUEIRA, Luiz Carlos. A pesquisa em psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 1-2, p. 83-106. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de (org.); NUNES, Clarice [et al.]. **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo socio-histórico. 4ª edição. São Paulo: Editora Scipione. 1997. 112p.

OLIVEIRA, Fabrícia de; BODONI, Patrícia Soares Baltazar; PASQUALINI, Kele Cristina. Contribuição da psicanálise na relação professor e aluno: transferência e contratransferência no desempenho escolar. **Mimesis**, Bauru, v. 32, n. 2, p. 131-146, fev./nov. 2011.

OLIVEIRA, Gisele Cunha de; SANTOS, Francely Aparecida dos. A literatura infantil, os contos de fadas e as práticas pedagógicas alfabetizadoras. **Revista Saberes Docentes**, Juína, Mato Grosso, v. 5, n. 9, jan./jun. 2020.

PAULO, Rosemeire Soares de Souza Paulo. Perspectiva Vigostkiana sobre a dicotomia letramento/alfabetização. **Revista Faculdade Serra da Mesa**, Goiás, v. 5, n. 2, p. 50-60, ago. 2018.

PEREIRA, Miguel Pérez. Desenvolvimento da linguagem. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação – vol.1**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 142-159.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 25ª edição. São Paulo: Editora Forense Universitária. 2011. 154p.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 4ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2012. 136p.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Wak. 2014. 356p.

RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri. Alfabetização e letramento: um estudo em contrapontos. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, Bahia, v. 3, n. 2, p. 29-57, 2015.

RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Identificação passiva e a teoria da sedução generalizada de Jean Laplanche. **Percursos** 44, p. 79-90. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Ensino fundamental de nove anos: rupturas com a educação infantil ou acolhimento das infâncias? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 12, n. 28, p. 263-278, jan./mar. 2019.

SÁNCHEZ, Emilio. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação** – vol.3. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap.05, p.90-112.

SANTOS, Amanda Sheyla dos; LOPES, Cicera Alves Nunes. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: a educação infantil na perspectiva de Henri Wallon. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 14, n. 52, p. 525-540, out. 2020.

SANTOS, Larissa Brito dos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Antropologia literária e sedução generalizada: articulação que ilumina o ensino de literatura. **Revista UNAMA**, v. 16, n. 2, p. 195-212, dez. 2019.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p.127–140. jan./jun. e jul./dez. 1997.

SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Penso. 2003. 428p.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? *In*: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2009. cap.01, p.13-25.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª edição. São Paulo: Editora Contexto. 2016. 384p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª edição. São Paulo: Editora Contexto. 2018. 202p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª edição. São Paulo: Editora Contexto. 2020. 352p.

SOLÉ, Isabel; TEBEROSKY, Ana. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed. 2004. cap. 18, p. 311-326.

SOUSA, Clarilza Prado de; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria Walloniana. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, jun./out. 2013.

TOZETTO, Susana S. Os saberes docentes no processo de alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, vol. 5, n. 10, p. 48-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11576/13344>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

VALMASEDA, Marian. Os problemas de linguagem na escola. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação** – vol.3. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap.04, p.72-89.

VYGOTSKI, Lev Semyonovitch. Segunda parte Problemas de la psicología infantil. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Obras escogidas: Tomo IV**. 1ª edição. Madrid: Editora Visor. 1996. p. 251-273.

VYGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 1998. 191p.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2001. 521p.

VIGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2005. 160p.

WINTER, Ana Cristina; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersetorialidade. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 25, p. 165-183, set./dez. 2019.