ANDRÉIA FERREIRA DE MORAES

RASTROS DA SINGULARIDADE NO DIZER DO ALUNO DO ACELERA

Marcas da constituição subjetiva e os (im)possíveis efeitos do (des)colamento significante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UBERLÂNDIA – OUTUBRO DE 2009

ANDRÉIA FERREIRA DE MORAES

RASTROS DA SINGULARIDADE NO DIZER DO ALUNO DO ACELERA

Marcas da constituição subjetiva e os (im)possíveis efeitos do (des)colamento significante

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.

UBERLÂNDIA – OUTUBRO DE 2009

FICHA CATALOGRÁFICA

M827r Moraes, Andréia Ferreira de, 1979-
Rastros da singularidade no dizer do aluno do acelera: marcas da constituição subjetiva e os (im)possíveis efeitos do (des)colamento significante / Andréia Ferreira de Moraes. - Uberlândia, 2009.
198 f. : il.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Programa de Aceleração da Aprendizagem (Acelera) – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos. III. Título.

CDU: 801

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

ANDRÉIA FERREIRA DE MORAES

RASTROS DA SINGULARIDADE NO DIZER DO ALUNO DO ACELERA

Marcas da constituição subjetiva e os (im)possíveis efeitos do (des)colamento significante

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos / Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos – Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada; Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Dissertação defendida e aprovada em **30** de **outubro** de **2009**, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Uberlândia, 30 de outubro de 2009.

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo- UFU
(Orientador)

_____

Profª. Drª. Elzira Yoko Uyeno (Universidade de Taubaté)

_____

Profª. Drª. Cármen Lúcia Hernandes Agustini (UFU)

UBERLÂNDIA (MG)

Ao Márcio, (in)completude.
A minha mãe, presença na ausência. Não-saber que se ameniza pela ilusão de felicidade eterna.
Ao meu pai, a Lei.
À Melusa (fé), à Lucélia (solicitude), à Ione (agilidade) e à Zezé (autoconfiança) exemplos de amizade, cumplicidade, verdadeiro amor fraterno.
Aos meus alunos, (im)possibilidade de tudo saber.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pela orientação pelos caminhos sinuosos da estabilidade ao inefável;

Ao Márcio, por me fazer acreditar no amor e pela paciência com que me acompanhou ao longo desse percurso.

Às professoras doutoras Cármen Lúcia Hernandes Agustini e Eliane Mara Silveira, pelos apontamentos direcionadores para esta dissertação, no exame de qualificação e no decorrer das disciplinas ministradas no curso de Mestrado.

Aos professores, diretores e, especialmente, aos alunos das escolas pesquisadas, os quais foram grandes colaboradores;

À Secretaria de Estado da Educação de Goiás, pela licença e pelo apoio financeiro;

À Escola Infantil São Judas Tadeu, pelo flexionar de horários e pelos afastamentos temporários que, juntamente com o apoio da See-go, viabilizaram o realização desta;

Às secretárias do PPGEL, que inúmeras vezes encurtaram distâncias;

Aos meus alunos que continuadamente, no movimento, na inconstância, fazem-me caminhar.

Resumo: A presente pesquisa se originou a partir das inquietações da minha prática docente e teve como objetivo observar como se dá a constituição de aspectos da subjetividade do aluno do Acelera, levando em consideração os possíveis efeitos da transferência. O *corpus* da pesquisa é constituído por dizeres de alunos e professores que atuaram no Programa Acelera. Este estudo reflete sobre o dizer do aluno do Acelera a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) no Programa de Aceleração da Aprendizagem, levando em consideração as implicações relacionadas a um programa de inclusão que, notoriamente, exclui. Neste trabalho, por meio da análise do dizer dos alunos, procurou-se abrir um espaço para pensar que o processo de ensinar e de aprender a LP passa prioritariamente pelo sujeito, e o sucesso ou o fracasso dessa tarefa está relacionado ao modo como o sujeito se implica nesse processo. Desse modo, para além de um imaginário escolar, que insiste em atribuir ao aluno um lugar de incapacidade, é possível apostar em um processo de ensino e de aprendizagem de LP mediado por efeitos significantes capazes de estabelecer laços que possibilitem uma mudança da posição subjetiva do aluno e propicie que algo da ordem da criação possa se presentificar no processo. A análise da materialidade linguística dos dizeres corrobora o pensamento de que a aquisição do conhecimento acerca da LP, sustentada por um possível desejo de saber do aluno, pode sim ser um dos caminhos a seguir. Por meio da entrada no processo transferencial, professor e aluno, no transitar dos significantes, podem ser capazes de estabelecer laços sociais que possibilitem uma mudança da posição subjetiva. No entanto, não há garantias de que esse deslocamento se dê de fato. Teoricamente, foram mobilizados conceitos da teoria das heterogeneidades enunciativas de Authier-Revuz e da terceira fase da Análise do Discurso, considerando o seu atravessamento pela Psicanálise freudo-lacaniana. A noção de discurso, acontecimento e sentido da Análise do Discurso, assim como as teorizações lacanianas a respeito do sujeito, transferência e discurso dão o subsídio teórico para este estudo. Tal articulação teórica procurou evidenciar que a relação pedagógica pautada numa ética, mesmo inserida num Programa (Acelera) que nega o singular, pode propiciar que o sujeito se responsabilize por suas escolhas e possa vir a sustentar a sua própria palavra.

Palavras-chaves: Programa de Aceleração da Aprendizagem, Língua Portuguesa, Transferência, Singularidade.

Abstract: The present research was derived from the inquietudes of my docent practice and it had as an aim the observation of an Acelera's student's inner aspects constitution considering the possible transference´s effects. The *corpus* of this research is constituted by student's and teachers oral words who took part of the Acelera Program. This work reflects about Acelera's student's oral words concerning the leaning and teaching processes of Portuguese Language in Acelera Program of Learning, it also considers the implications linked to an inclusion´s program that excludes. In this work, through the analysis of students´s oral words, an open a space to think about the leaning and teaching´s process which in priority passes by a subject was established and concerned . The success or failure of this task is related to the way the subject is implicated in this process. In such case, beyond the scholar imaginary which insists in attribute the student as not capable, it´s possible to believe in a leaning and teaching´s process of Portuguese Language mediated by the language´s effects which are able to establish social ties that allow changes in the student's subjective position and it propitiates something of creation order that is able to appear in the process. The analysis of linguistics materials of the oral words confirms that the acquisition of knowledge in the Portuguese language supported by a possible student's desire of knowledge it is a possible way to follow. Through entrance in the transferencial process, teacher and student, in the transit of the significant, could be able to establish social ties that enable a change of subject position. However, there aren´t safe topics which prove that this dislocation would be happen. Theoretically there were discussed concepts of the heterogeneity by Authier-Revuz and also concerns of the third fase of Dicourse's Analysis regarded as well by Lacanian-freudian psychoanalysis . The discourse conception, event and signification of Dicourse's Analysis, as well as, the lacanian conceptions about subject, transference and discourse give theoretical subsidy for this research. This theoretical articulation tried to show that the pedagogic relation ruled in an ethics, however, inserted in a program which denies the singularity, can propitiate the subject to answer for his and learn how to support his own word.

Keywords: Acelera Program of Learning, Portuguese Language, Transference, Singularity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Inquietação inicial..... **19**

0.1 Primeiras palavras..... **19**

0.2 Percurso metodológico..... **26**

0.2.1 O *lócus* da pesquisa..... **26**

0.2.2 Os alunos e os professores..... **28**

0.2.3 Instrumentos de coletas de registros..... **30**

0.3 Panorama geral..... **33**

CAPÍTULO 01

I. Balizagens teóricas – Análise do Discurso e Psicanálise – caminhos que se atravessam **35**

1.1 O conceito de discurso: acontecimento e liame social..... **38**

1.2 Implicações linguajeiras: Língua(gem)..... **52**

1.3 A transferência..... **63**

1.3.1 O enodamento do sujeito..... **69**

1.3.2 Gozo e saber: um "iceberg"!..... **73**

1.3.3 Os embates da dimensão egoica e do sujeito do inconsciente..... **75**

1.3.4 A relação transferencial e o processo de ensino e aprendizagem da LP..... **79**

1.3.5 O conceito de discurso: laço social..... **83**

CAPÍTULO 02

II. Programa de Aceleração da Aprendizagem: debates e embates **89**

2.1 Programa de Aceleração da aprendizagem: caracterização..... **90**

2.2 Ex(clusão) / In(clusão): termos díspares? Talvez, não..... **97**

2.3 Um pouco mais de conversa..... **100**

2.4 As redes emaranhadas e o discurso depreciativo sobre o ACELERA..... **103**

2.4.1 De quem é esse dizer? O professor e seus dizeres..... **104**

CAPÍTULO 03

III. *O dizer do aluno do Acelera e os gestos de interpretação*..... **119**

3.1 Trans(es)crever: (escre)ver a falta..... **121**

3.2 Lendo imagens sobre o Acelera, a Língua Portuguesa e o Professor. Rastros Singulares..... **123**

3.3 A instância do sujeito no processo de ensino e aprendizagem da LP..... **138**

3.3.1 O percurso de AL2..... **139**

3.3.2 O Um de AL1..... **153**

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *Um caminhar titubeante rumo ao não-saber*..... **163**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... **173**

REFERÊNCIAS CONSULTADAS..... **178**

ANEXOS..... **179**

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Análise do discurso
AL1	Aluno 01
AL2	Aluno 02
CEE	Conselho Estadual da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação
CLG	Curso de Linguística Geral
DA	Discurso do Analista
DH	Discurso da Histérica
DP	Discurso Pedagógico
DU	Discurso Universitário
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
INPLA	Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RD	Recorte Discursivo
RSI	Real, Simbólico e Imaginário
SEE-GO	Secretaria de Educação do Estado de Goiás

__INTRODUÇÃO ___

Inquietação inicial

> Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.
>
> Clarice Lispector [1]

0.1 Primeiras palavras

Ao longo de minha trajetória como professora, a reflexão sobre o interesse do aluno pelo processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa tem sido uma constante; porém, essa reflexão se acentuou na medida em que tive a experiência de trabalhar com alunos do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Goiás (popularmente conhecido como Acelera).

O referido programa, na última década, tornou-se um ícone na educação goiana tanto pelo investimento financeiro inicial quanto pela desestabilização que causou nas escolas ao reunir, em uma mesma sala de aula, alunos com defasagem idade-série, oriundos de séries/anos diferentes, bem como por implementar uma metodologia diferenciada que fazia coabitar, no mesmo espaço físico, universos educacionais distintos[2].

O convívio rotineiro com os estudantes e a observação dos dizeres que emergiam, nas conversas de corredores e com colegas na escola (conforme poderá ser observado no CAPÍTULO 02), fizeram com que eu me sentisse intrigada com o extraordinário (des)interesse de alguns alunos pela aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), bem como pelas demais disciplinas do currículo. Parecia haver, então, na escola, por minha parte, bem como por parte de outros profissionais, um colamento ao discurso do fracasso anunciado, inviabilizando o advir de novas enunciações capazes de colocar em cena significantes outros que poderiam romper a cadeia reprodutiva da imagem de aluno incapaz de aprender.

---

[1] In: LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

[2] Inicialmente, o Acelera era visto como um espaço educacional que não seguia a mesma rotina organizacional da escola. Os professores eram orientados a organizar as carteiras circularmente; o horário de aula exigia aulas duplas (geminadas); e era solicitado que se evitasse a participação dos alunos em eventos escolares que envolvessem a escola, como, por exemplo: Semana da Paz, da Alimentação, do Trânsito (entre outros). Desse modo, garantir-se-ia o bom andamento dos projetos. Em muitos casos, até os professores do Acelera eram específicos/exclusivos, ou seja, atuavam apenas nas salas do programa. (Vide problematização sobre o Programa Acelera no CAPÍTULO 02).

A inquietante situação do dia a dia se agravava um pouco mais, porque os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), um dos documentos oficiais que estabelece diretrizes para o ensino de LP, defende que é papel da escola a função de ensinar a escrita e a língua-padrão. Não necessariamente para que o aluno fale "certo", mas para que ele possa escolher a forma de se expressar considerando o contexto em que se insere. Sabendo e concordando[3] com o que diz o documento, via-me desestabilizada, pois, a cada dia, a cada aula, a frustração acompanhava-me, uma vez que (ainda aparentemente), o aluno se mostrava desinteressado pela aprendizagem que seria fundamental para sua formação e para sua inserção em novas discursividades.

Colada às imagens de uma educação a-histórica, linear, ao discurso pedagógico (DP) hegemônico que dissemina ainda a ideia de transmissão total e unívoca, eu, como professora, estava desconcertada diante de uma realidade que, por mais que se queira, não se insere nos ditames do DP e, assim, provoca desestabilizações.

Notadamente, meu interesse em analisar os dizeres de alunos que frequentaram o Acelera se deve ao fato de que, em minha experiência docente como professora de LP, experimentei ministrar aulas no Acelera e vivenciei *in locu* o disseminar do discurso do fracasso.

E, assim, a partir das inquietações advindas da prática docente, originou-se esta pesquisa que objetivou analisar os dizeres do aluno do Acelera visando a considerar o seu investimento subjetivo por meio da relação transferencial como a âncora capaz de sustentar a possibilidade de descolamento significativo em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da LP.

Como se observa, no decorrer dos estudos, a inquietude inicial foi, pouco a pouco, em virtude do contato com novas formulações teóricas e pontos de vista, cedendo espaço para a construção de olhares outros que promoveram mudanças de rumo sobre a pesquisa. Pela via da noção de sujeito do inconsciente, é possível abordar a questão de o aluno do Acelera (aparentemente) não demandar saber do professor, fazendo surgir o discurso da lamentação e do fracasso como um sintoma que denuncia o mal-estar no campo da educação; sendo assim, o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e de aprendizagem da LP parece estar para além de questões tais como o (des)interesse.

---

[3] Concordo com as diretrizes dos PCNs, à medida em que considero importante o compromisso com a educação, com a possibilidade de propiciar ao aluno a aquisição de conhecimentos escolares mínimos que lhe permita fazer escolhas próprias, dando oportunidades iguais aos envolvidos no processo educacional para que cada um faça o uso singular daquilo que lhe foi “ensinado”, direcionando assim, o conhecimento cultural para aquilo que faça parte do saber que diz a verdade de cada sujeito.

Ao considerar essa perspectiva, parti para a observação de que alguma possibilidade de rompimento por parte do aluno, com as cadeias de repetição que o liga às imagens cristalizadas de incapacidade, se encontra ligada à possível ocorrência de efeitos transferenciais na relação entre professor e aluno, podendo estabelecer laços que vão além das identificações. Tal enlaçamento, caso se efetive, pode vir a abrir brechas para o surgimento do novo – tem a ver com a verdade de cada sujeito e está relacionado com a ética de seu desejo.

O processo de ensino e de aprendizagem da LP é diferente em cada espaço, e, no espaço escolar, considero que o aluno, enquanto sujeito constituído na e pela linguagem, imprime nesse processo algo de si, uma vez que, ao interpretar o que o professor diz, apre (e)nde aquilo que lhe faz sentido[4]. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem da LP "está para a ordem da singularidade, não havendo como prever o modo de sua formulação" (AGUSTINI e ALFERES, 2009, p. 02[5]), daí não ser possível a homogeneização do processo. E, assim, a expectativa da aprendizagem unânime se esvaece.

O Programa de Aceleração de Aprendizagem dos 6º e 7º anos, encadeador das reflexões, caracterizou-se como um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás com o intuito de corrigir o índice de distorção idade-série no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Ao inserir o aluno num ciclo de dois anos de aprendizagem, o programa inclusivo objetivava possibilitar a conclusão do Ensino Fundamental, fazendo uso da metade do tempo gasto pelos demais alunos da rede regular de ensino; assim sendo, o estudante que compunha as salas de aceleração deveria tornar-se apto a cursar o Ensino Médio num curto espaço de tempo. Na atualidade, o programa está extinto e novas políticas de correção de fluxo estão sendo implantadas.

As turmas do Acelera eram organizadas com alunos, em geral repetentes, com idade entre 13 (oriundos do 6º ano) e 14 anos (do 7º ano), em salas com cerca de 25 alunos. As turmas eram assim denominadas: Acelera Inicial (correspondente a 6º e 7º anos) e Acelera Continuada (correspondente a 8º e 9º anos). O aluno que alcançava êxito, ao fim dos 02 anos, era promovido para cursar a 1ª série do Ensino Médio.

Esta pesquisa, que abordou o Programa de Aceleração da Aprendizagem, se insere ainda no contexto em que estão implicadas reflexões acerca de programas de inclusão que anunciam uma educação diferenciada, mas que, na realidade, repetem velhas formas

[4] Reflexão embasada no artigo de AGUSTINI e ALFERES, 2009.
[5] Texto apresentado na Sessão de Comunicação Coordenada no 17º INPLA-PUC São Paulo, abril/maio de 2009. Não publicado (Cópia cedida pelas autoras).

educacionais. Coracini (2007, p.219) esclarece um pouco mais sobre a questão do novo ser uma forma de repetição do velho:

> A bem da (minha) verdade, a dificuldade de mudança, mitificada pelos especialistas da área [...] e pelos livros didáticos que reforçam o novo [...], ainda que o novo não passe de uma forma de revestir o velho, ou de um engodo sedutor, é a grande responsável pela angústia que provém do desejo não realizado de ver a escola mudada, ainda que essa mudança seja apenas aparente.

Parece ter sido essa angústia, apontada por Coracini, minha motivação para me enveredar pelos caminhos dessa pesquisa. Inicialmente, ao não considerar a perspectiva da implicação da subjetividade no processo de ensinar e de aprender, perguntava-me: como uma proposta "tão boa", inovadora como a do Acelera, não deu certo?

Coracini (2007) afirma também que, assim como nomear é dar realidade ao objeto, então, falar de um povo ou até mesmo de um indivíduo é uma forma de lhes dar existência. Desse modo, suponho que falar do aluno do Acelera (e alunos, num todo, descritos como desinteressados e incapazes) pode ser uma forma de lhes dar existência, fazê-los acreditarem que são e existem, fazer ecoar a voz desses que raramente a têm (visto que na ordem do discurso, nem todos estão autorizados a falar). Considerando, como diz a autora, a memória discursiva, falar de alguém é mantê-lo vivo, tanto na memória do outro, quanto na sua própria memória. Por isso, apresento *os rastros da singularidade no dizer do aluno do Acelera: Marcas da constituição subjetiva e os (im)possíveis efeitos do (des)colamento significante* como tema da pesquisa e considero ser importante problematizar por que tais alunos são, em geral, considerados como desinteressados pelo processo de ensino e de aprendizagem da LP, mesmo estando inseridos num programa divulgado como capaz de solucionar alguns dos principais problemas da educação: defasagem e evasão.

Para as reflexões teóricas, embaso-me nos estudos pecheuxtianos oriundos da 3ª fase da Análise do Discurso (AD) – momento em que a teoria de Pêcheux oferece condições para abordar a relação da língua com aquilo que a excede – e, partindo da AD, busco refletir sobre pontos possíveis com os estudos psicanalíticos freudo-lacanianos.

A articulação da Análise do Discurso e conceitos da Psicanálise se dá numa perspectiva de atravessamento; ou seja, a Psicanálise não é chamada para comple(men)tar aquilo que falta à AD, mas o seu chamamento possibilita que a AD, afetada por um outro saber, possa sofrer avanços no seu campo teórico, em especial, naquilo que se refere a uma abordagem não subjetiva do sujeito.

Da Psicanálise, a AD sofre os efeitos de uma noção de sujeito constituído pela falta. Sobre o assunto, Teixeira (2005, p.93) esclarece:

> A consideração de que o atravessamento da AD se dá por um sujeito em falta, [...] tem outros desdobramentos importantes para a AD, obrigando-a a rever seu próprio quadro teórico e seus procedimentos de análise. De fato, é o sujeito da psicanálise que está implicado nas abordagens de J. C. Milner (1978) e Authier-Revuz (1982), em torno das quais Pêcheux reorienta a relação da AD com a língua e a enunciação.

Neste estudo, enfoco, em especial, noções como: 1) língua; 2) eu x sujeito; 3) transferência; 4) saber & gozo; e 5) noção de discurso em Lacan e Pechêux, considerando que as conceituações de ambos a respeito da noção de discurso não são disjuntas e delimitam um aparato teórico, o qual permite pensar que o estabelecimento de efeitos de sentido entre sujeitos se dá, uma vez que laços sociais entre eles tenham sido efetivados *a priori*. Trabalho ainda com os estudos realizados por Authier-Revuz (2004) – linguista que, para dar conta de seu objeto (**o dizer**), mobiliza o dialogismo bakhtiniano, o interdiscurso pecheuxtiano e a noção de subjetividade de Lacan, a fim de teorizar sobre a heterogeneidade, noção esta que ancora o presente estudo.

O estudo das heterogeneidades enunciativas é pertinente para esta pesquisa porque possibilita entender como o dizer do sujeito do inconsciente pode se manifestar na materialidade linguística. Tal estudo caracteriza-se ainda como o dispositivo operacional que embasa a análise discursiva dos registros coletados, considerando a presença do Outro no discurso que pode promover deslocamentos. Em especial, focarei as análises nos pontos de não-coincidência do dizer em que o sujeito, ao procurar manter-se na ilusão de completude, negocia com o Outro do discurso, o que será abordado detalhadamente no CAPÍTULO 01 destinado aos estudos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Baseada na filiação teórica em que me inscrevo, tomo como pressuposto o fato de a constituição do aluno do Acelera se dar a partir do olhar do outro (em primeira instância, o professor) e das imagens que estão engendradas, tanto no discurso do professor quanto no discurso do aluno sobre si mesmo, e, assim, considero que a imagem é também um elemento constitutivo da subjetividade, mas não o único, já que o aluno se constitui borromeanamente pela via do enodamento dos três registros: do real, do simbólico e do imaginário, podendo um ou outro ser preponderante em determinado momento.

A relação entre professor e aluno é calcada em uma série de complexidades que se inicia na tenra idade da criança, do aluno. E enquanto se constitui como sujeito de linguagem,

a criança é indelevelmente marcada pelas relações vivenciadas no reduto familiar. Posteriormente, tais relações são (re)vivenciadas na escola por via da transferência especular. Nos dizeres de Freud (1996):

> A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. (Deveríamos talvez acrescentar aos pais algumas outras pessoas como babás, que dela cuidaram na infância.) Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as 'imagos', do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (FREUD, 1996, p. 248-249).
>
> [...]
>
> 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.[...] 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. Confrontamo-los 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 (FREUD, op.cit., p. 249-250).

Identificada com os estudos linguísticos sobre a enunciação afetados pela Psicanálise, proponho analisar o dizer do aluno do programa Acelera sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP, visando observar a constituição subjetiva do aluno a respeito dessa língua e ao programa em que está inserido, levando em consideração os possíveis efeitos da transferência que poderá ou não acontecer, ou mesmo acontecendo poderá ser ou não suficientemente forte para sustentar uma relação pedagógica. Considero que caso os efeitos transferenciais estejam presentes na relação pedagógica e tenham estabelecido entre professor e aluno uma *relação de amor*[6], pode ser plausível considerar que com a desestabilização da cadeia de significantes ao qual o aluno se prende, poderia ser possível, inscrever um outro lugar discursivo para ele que não o da incapacidade.

[6] O assunto será retomado em 1.3 e em seus subitens.

Desse modo, ao problematizar os dizeres do aluno do Programa de Aceleração de Aprendizagem (6º e 7º anos[7]) sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP, hipotetizo que a aquisição do conhecimento acerca da LP, sustentada por um possível desejo de saber do aluno, pode se tornar um dos caminhos a seguir, a partir do momento em que a relação entre professor e aluno seja mediada por efeitos significantes capazes de estabelecer laços que possibilitem uma mudança da posição subjetiva do aluno, fazendo com que ele, pela via da transferência, na tensão que se dá entre a reprodução e a criação, possa romper com o imaginário escolar que insiste em lhe atribuir um lugar de incapacidade.

Isso se dá porque, para mim, o que marca a diferença e promove a aprendizagem não é a proposta do programa, e sim o investimento subjetivo que está em jogo nas relações pedagógicas. Freud (1996), mais uma vez, corrobora essa perspectiva que defendo:

> Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer que o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores (FREUD, 1996, p. 248).

Como se nota, o foco da pesquisa se relaciona à possibilidade de refletir sobre o dizer do aluno do programa Acelera a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da LP a partir de uma perspectiva que aposta na potencialidade de uma palavra que transforma, que faz laço – modo como as relações de linguagem entre as pessoas produzem efeitos ou sintomas – e proporciona uma troca de discurso.

Na pesquisa, apresento ainda um olhar para os traços imagéticos que delineiam as imagens que os alunos têm da LP e do professor, bem como as identificações constitutivas de si e sobre o professor. Desse modo, vislumbro apresentar que, no processo de ensino e de aprendizagem da LP, há em funcionamento uma sustentação imaginária; entretanto, nela podem ocorrer furos que venham desestabilizar as idealizações que imperam na escola, podendo dar espaço ao simbólico, a um fazer da ordem do *impossível* na educação, porém realizável, e que considera o aluno em sua singularidade, não negando a sua condição de

[7] O projeto com o qual trabalhei é originalmente conhecido como Programa de Aceleração de Aprendizagem 5ª e 6ª séries, porém, a partir da promulgação da lei nº. 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, sancionada pelo Presidente da República em 06/02/06, as denominações 5ª e 6ª séries foram respectivamente alteradas para 6º e 7º ano. No corpo deste trabalho, poderão ocorrer as duas possibilidades denominativas, já que os materiais que caracterizam o programa, e são citados aqui, foram produzidos antes do sancionamento da lei em questão.

sujeito sempre em falta. Falar do *impossível* na educação é considerar a impossibilidade de educar a todos, igualmente. Educar não está para a ordem da totalidade, está para a ordem da incompletude. Dessa forma, é possível pensar a educação como um fazer da ordem do *impossível*, porém realizável, uma vez que "educa-se e esse processo passa, necessariamente, por um sujeito, podendo, talvez, provocar efeitos que venham promover algum deslocamento na trajetória do aluno.

0.2 Percurso metodológico

Ao iniciar esta pesquisa, delimitei um conjunto de procedimentos que orientou a coleta de registros que constitui o *corpus*. Apresento, a seguir, um olhar para o cenário e para os participantes da pesquisa, procurando evidenciar o lugar do qual emergiram os gestos de interpretação.

0.2.1 O *lócus* da pesquisa

Quando comecei a trilhar os caminhos desta pesquisa, já havia delimitado que trabalharia com escolas que atendessem ao Programa de Aceleração da Aprendizagem. Por isso, procurei as duas últimas escolas da cidade que possuíam salas do programa para, então, realizar os estudos. As escolas pesquisadas são públicas e estaduais, ambas situam-se em bairros periféricos. Para facilitar a caracterização, as denominarei *Escola 01 e Escola 02.*

A *Escola 01* é de pequeno porte e, no momento da coleta de registros, se encontrava com seis salas de aula em funcionamento. No turno matutino e no noturno as seis salas estavam em funcionamento, e no turno vespertino contavam-se cinco turmas. A escola atendia turmas do Ensino Fundamental II, do Programa de Aceleração da Aprendizagem (Acelera Continuada), do Programa de Correção de FLUXO e de Educação de Jovens e Adultos / 2º segmento. A escola possuía uma boa biblioteca e quadra de esportes. Na ocasião, atendia aproximadamente quinhentos e sessenta alunos distribuídos ao longo dos três turnos e a sua

clientela era composta basicamente por alunos de baixa renda. A estrutura física encontrava-se em bom estado de conservação.

A *Escola 02* está localizada em outro bairro periférico da cidade, situada a uma distância significativa da *Escola 01*. Também é uma escola de pequeno porte, possui cinco salas de aula, mas, no período da pesquisa, apenas quatro estavam em funcionamento, pois uma delas havia sido destinada à implantação de um laboratório de informática que ainda não estava totalmente concluído e disponível para o uso dos alunos. A escola foi reformada em 2001/2002 e encontrava-se ainda bem conservada, nela há quadra de esportes e não há biblioteca em funcionamento. Cerca de quatrocentos e oitenta alunos eram atendidos nos três turnos em que a escola funcionava, sua clientela era de classe média-baixa e eram atendidas turmas do Ensino Médio e Ensino Fundamental II. Já em 2008 não havia mais turma de Aceleração na escola e as entrevistas realizadas com os alunos ocorreram nos meses finais de 2007.

Com relação às turmas de Aceleração da Aprendizagem, a *Escola 01* possuía uma turma de Acelera Continuada que era composta por vinte e sete alunos, sendo vinte e dois frequentes e três declarados desistentes, a maioria era oriunda da própria escola, e, em 2007, cursaram o Acelera Inicial; destes, apenas seis alunos vieram de escolas vizinhas. Todos os professores que atuavam na turma eram graduados em suas respectivas áreas e possuíam vínculo efetivo com o Estado de Goiás. Segundo informações coletadas, no ano de 2008 (último ano que o Acelera vigorou), ainda houve certa rejeição por parte dos educadores para ministrar aulas na turma; porém, devido à comodidade de trabalhar somente em uma escola, acabaram aceitando as aulas para completar suas respectivas cargas horárias. Em virtude de a maioria dos professores ser efetiva e da pouca oferta de aulas, no referido ano, não ocorreu rodízio de professores no Acelera.

Em 2008, a *Escola 02* não tinha mais turmas de Acelera e destinou os alunos com defasagem idade-série para participarem do Programa de Correção de Fluxo em escolas da vizinhança. Na ocasião de coleta, em 2007, a turma de Acelera da *Escola 02* era considerada a melhor turma de Acelera de todos os tempos, ou seja, embora os alunos ainda fossem considerados um pouco desinteressados, eles fugiam ao padrão dos alunos de Acelera, sendo vistos como mais dedicados que os demais, mas ainda mantinham traços específicos que os impossibilitavam de serem equiparados aos alunos da rede regular de ensino.

As informações a respeito das características dessa turma foram a mim referendadas por professores, multiplicadores e pessoas com experiência no programa. Sendo assim, evidencio que, mesmo o grupo sendo considerado mais interessado, nos discursos ainda emergiam

dizeres que os caracterizam como alunos do Programa de Aceleração da Aprendizagem, tais como os demais.

Durante o período de pesquisa, as aulas do Acelera Continuada eram frequentadas por vinte e dois alunos e todos eram assíduos. Todos eles foram promovidos e começaram a cursar o Ensino Médio. Dentre eles, dois desistiram posteriormente à entrada no Ensino Médio.

O Acelera Continuada da *Escola 02* era atendido por professores com graduação nas áreas que atuavam e os alunos pertenciam à mesma escola antes de aderirem ao programa, sendo conhecidos pelos professores que tanto atuavam no Acelera quanto na rede regular. Apenas um dos professores da turma não era efetivo.

Tanto a *Escola 01* quanto a *Escola 02* receberam verbas para aquisição de materiais didáticos em 2007. Em 2008, a *Escola 01*, mesmo ainda tendo turma de Aceleração, não recebeu apoio financeiro. O acompanhamento das aulas por multiplicadores em 2007 era pouco, e em 2008 já não aconteceu mais. Isto evidenciava que o Programa Acelera estava chegando ao fim.

Caracterizadas as escolas, apresento o perfil dos alunos e dos professores de LP, considerados na pesquisa.

0.2.2 Os alunos e os professores

Os participantes dessa pesquisa são, em especial, dois alunos que estudaram em sala de Aceleração denominada Acelera Continuada – correspondente aos 8º e 9º anos do ensino regular, oriundos das escolas descritas anteriormente.

Em cada turma pesquisada, foram entrevistados cerca de 10 alunos com idade e sexo variados, mas apenas o dizer de dois deles constitui o *corpus* analisado.

Cumpre destacar que a escolha não se deu aleatoriamente. Primeiramente, transcrevi as entrevistas (cf. 0.2.3 e 3.1) e escolhi as duas em que os alunos demonstraram estar mais à vontade, evitando conter o dizer. Nas duas entrevistas foi possível observar a ocorrência da transferência que pode desencadear tanto a circularidade da repetição quanto a criação, assuntos a serem abordados no CAPÍTULO 01 com maior ênfase.

Observe o quadro informativo:

Aluno	*Sexo*	*Escola de origem*	*Tempo de duração da entrevista*
Aluno 01	Feminino	Escola 01	11': 17"
Aluno 02	Masculino	Escola 02	18': 30"

O *corpus* da pesquisa também é constituído de dizeres de professores de LP que atuaram no Programa Acelera. Todas as professoras participantes da pesquisa são graduadas em Letras e funcionárias públicas com vínculo efetivo. A maioria atuou em classes de aceleração Acelera Continuada e uma trabalhou somente com o Acelera Inicial. Ressalto que uma das professoras atuou como multiplicadora do programa e era a responsável por capacitar os professores de LP para atuarem nas salas de aula.

Detalhando:

Professora	*Informações*
Professora 01	Atuou com turmas de Aceleração na *Escola 02* e, no momento da coleta de registros, ainda trabalhava na escola, mas com turmas do Ensino Regular.
Professora 02	Professora da turma de Acelera Continuada da *Escola 02* pesquisada.
Professora 03	Trabalhou apenas com turmas de Aceleração Inicial. Quando entrevistada, não trabalhava com o Acelera e nem na escola em que atendeu turmas de Aceleração.
Professora 04	Professora da turma da *Escola 01*. Por cinco anos, esteve envolvida com o Programa Acelera. Primeiramente, atuou como professora de português e inglês do Acelera Continuada. Por três anos, foi multiplicadora na área de LP e, posteriormente, voltou a trabalhar com turmas de Aceleração. Quando participou da pesquisa, estava ministrando aulas para o Ensino Regular em outra escola da cidade.
Professora 05	Trabalhou com turmas do Acelera Inicial e Continuada enquanto sua escola tinha turmas de aceleração.
Professora 06	Professora do Programa de Aceleração da Aprendizagem em uma cidade diferente da que foi realizada a pesquisa. Formada em um de curso Letras de curta-duração. O seu dizer é importante, pois evidencia que o discurso depreciativo sobre os alunos está presente em várias localidades, não sendo específico da região, e sim está relacionado ao programa em si.

De forma informal, também participaram multiplicadoras do Acelera de áreas diversas, professores, secretárias de escola e diretores que contribuíram para a coleta das informações e dizeres presentes na pesquisa.

0.2.3 Instrumentos de coletas de registros

A coleta dos registros se deu por meio de:

- **Entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos do Programa Acelera**

As entrevistas foram realizadas em períodos distintos. Em 2007, entrevistei os alunos da *Escola 02* e, em 2008, os alunos da *Escola 1.* Inicialmente, pensei que encontraria algum tipo de resistência por parte dos alunos; no entanto, eles foram receptivos e participaram da entrevista espontaneamente. Cada entrevista foi realizada em local restrito, os dizeres foram gravados com uma câmera digital. Na *Escola 02*, durante algumas entrevistas, além da pesquisadora e do entrevistado, havia duas outras pessoas na sala realizando atividades particulares. Na *Escola 01*, encontravam-se apenas o aluno e a pesquisadora no ambiente da entrevista.

Depois de realizadas as entrevistas, os dizeres foram transcritos. Não houve preocupação excessiva quanto à transcrição[8] detalhista de marcas conversacionais, pois foco, essencialmente, os dizeres. A legenda utilizada foi a seguinte:

Codificação	*Indicação*
AND:	Fala do entrevistador
AL:	Fala do aluno
#	Pausa curta
###	Pausa longa

[8] Uma reflexão sobre o ato de transcrever será abordada no CAPÍTULO 03. Uma vez que a transcrição passa pelo sujeito (transcritor), é preciso considerar as implicações das possíveis marcas impressas por ele no dizer transcrito.

++	Indica retomada do enunciado incompleto por outro enunciador;
+	Indica retomada do enunciado incompleto pelo mesmo enunciador
[!]	Indica que a palavra precedente foi enfatizada.
+...	Indica enunciado incompleto.
[?]	Indica que uma palavra ou frase foi transcrita sem o entendimento satisfatório do transcritor. Levando em consideração os outros dizeres enunciados, o transcritor resgata a palavra ou a frase e o sinal [?] é utilizado para destacar que se trata de uma suposição.
@i	Usa-se esse símbolo após termos que servem como elementos interacionais.
[/]	Indica que a palavra ou a expressão anterior é repetida sem alteração.
%com: silêncio	Pausa muito longa entre os turnos.

O roteiro utilizado para as entrevistas encontra-se no **ANEXO 01.** Para a elaboração do roteiro, foram criadas cinco situações imaginárias a partir das quais os alunos se posicionariam. As perguntas foram elaboradas visando a coletar dizeres que permitissem refletir sobre a pergunta de pesquisa: Como se dá a constituição de aspectos da subjetividade do aluno do Acelera sobre do processo de ensino e de aprendizagem da LP e ao programa em que está inserido, levando em consideração os efeitos da transferência?

▪ **Entrevistas informais**

Essas entrevistas foram realizadas durante o período de coleta de informações específicas sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem e inclusive durante as visitas às escolas e à subscretaria de educação local.

▪ **Aplicação de questionários aos professores das turmas pesquisadas e aos professores de Língua Portuguesa que já atuaram no Programa**

O questionário aplicado aos professores (**ANEXO 02**) é composto pelas mesmas situações propostas aos alunos, porém, com o mínimo de modificações para adequá-las ao universo docente. Com isso, pretendia equiparar as respostas para, então, depreender gestos

de interpretação entre o dizer do professor e o do aluno, observando pontos de convergência e divergência.

Diferentemente da situação vivenciada para a realização das entrevistas com os alunos, presentifiquei certa resistência quando do preenchimento do questionário.

Por ser difícil encontrar os professores, cuja carga horária de trabalho é extensa, para o preenchimento dos questionários, procurei as professoras das turmas pesquisadas nas escolas em que atuavam e em suas residências. Também deixei questionários nas escolas em que trabalhava para os professores que atuaram no programa responderem, e, por fim, enviei *e-mail* para cerca de quinze professores de LP da cidade, com quem realizei cursos *online*, por orientação da Secretaria Estadual da Educação, e para colegas que atuam em outras cidades de Goiás. Dos questionários enviados por *e-mail*, recebi três respostas. As professoras das turmas da *Escola 01 e Escola 02* também contribuíram com a pesquisa e mais uma professora, para quem também enviei *e-mail*, ao ser procurada na escola, pôde contribuir. Como o foco não é o professor, os questionários coletados proporcionam um panorama dos dizeres que ecoam nas escolas.

Gostaria de enfatizar que optei pela entrevista semi-estruturada para coletar os dizeres dos alunos porque o texto oral poderia, porventura, permitir observar mais facilmente os traços que marcam aspectos da singularidade do sujeito. Conforme descreve Authier- Revuz (1998, p.97): "o texto oral, em que não se pode suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços desse processo de produção".

Nos parágrafos anteriores, procurei delimitar como foram coletados os dizeres que constituem o *corpus* da pesquisa. Para a análise do fio do discurso a ser realizada no CAPÍTULO 3, saliento que não busco um sentido único e ressalto que talvez ele nem poderá ser encontrado, já que, ao adotar a premissa do inconsciente, estou de antemão ligada ao não-saber. Compreendo que os enunciados podem adquirir sentidos distintos, dependendo de como e de onde são observados. Desse modo, a descrição do percurso metodológico estabelece fronteiras, pontos de ancoragem que permitem observar a relação entre significantes e estabelecer possíveis leituras, todavia, desde já, destaco que a produção de sentido de um enunciado não se esgota em um gesto de leitura e ele nem sempre poderá ser dado *a priori*.

0.3 Panorama geral

A presente pesquisa compõe-se de três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro deles, intitulado **Balizagens teóricas – Análise do Discurso e Psicanálise – caminhos que se atravessam,** são enfocados os pressupostos teóricos que direcionam a pesquisa, evidenciando conceitos e noções, em especial, relacionadas a Lacan e a Pêcheux. O principal objetivo do capítulo é propiciar subsídios que permitam pensar o aluno do Acelera como sujeito constituído por linguagem, sujeito do desejo.

O segundo capítulo traz uma problematização relacionada ao Programa Acelera e à educação como um todo, uma vez que, para se analisar um dizer, faz-se necessário considerar a exterioridade e esta, por sua vez, constitui-se também do lugar em que os discursos circulam e são produzidos. Teço ainda algumas discussões relacionadas à temática Discurso e Ensino.

No referido capítulo, apresento ainda uma reflexão sobre a educação inclusiva que, sob a aparência de políticas diferenciais, repete velhas fórmulas de educação.

À análise, é dedicado o último capítulo. Nele, trago os recortes dos dizeres coletados e as reflexões possíveis de serem estabelecidas a partir do aparato teórico mobilizado.

Por fim, gostaria de ressaltar que esta pesquisa se exime de qualquer compromisso com este ou com aquele grupo a favor ou contra políticas de inclusão como as que caracterizam o Programa Acelera. Proponho, nesse jogo reflexivo, implicar-me com a minha própria produção discursiva, experimentando defrontar com as dúvidas, questões que possam vir a ascender algo de novo, de uma ordem menos idealizada sobre o papel do professor e do aluno, levando em conta a possibilidade de cada sujeito exercer, de alguma forma, sua singularidade.

Assim sendo, considero que a presente pesquisa almeja refletir sobre os dizeres dos alunos do Acelera a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da LP no Programa de Aceleração da Aprendizagem, buscando pensar que a relação entre professor e aluno é mediada pela palavra e, assim, as reflexões oriundas deste trabalho podem abrir caminhos para que a minha prática seja repensada, uma vez que, afetada pelos dizeres outros e dizer do Outro, ouso apostar em mudança da minha posição subjetiva e em um responsabilizar ético pelas minhas próprias paixões e escolhas.

___CAPÍTULO 01 ___

Balizagens teóricas – Análise do Discurso e Psicanálise – caminhos que se atravessam

Conforme foi apresentado na introdução que abre esta dissertação, muitas vezes, enquanto professora, inquieto-me com a problemática da sala de aula, com as desestabilizações das identidades. O confronto com o não-saber, a queda de alguns ideais e a manutenção de outros deles, a efemeridade das propostas e das teorias educacionais abalam e deslocam antigos quadros de referências do professor. Assim sendo, é possível observar que o professor atual não apresenta o mesmo prestígio da era industrial, período em que ainda ocupava uma posição hierárquica que determinava caminhos a serem trilhados por seus discípulos. A organização pós-edípica[9], que estabelecia as relações cotidianas, destituiu a soberania do professor destronando-o de seu posto; entretanto, o resquício do ideário de professor como mestre ainda reside nas escolas e, entre uma atualidade e uma memória, o professor *desbussolado*[10] se constitui.

Como afirma Forbes (2004), o homem encontra-se *desbussolado*, uma vez que hoje se vive numa nova era em que a família e a escola já não são mais "pai-orientada", o mundo edípico caiu por terra, o eixo hierárquico direcionador se diluiu, não há um "pai" que determine o caminho a seguir, que detenha um saber seguro. O laço social atual é orientado por um mal-estar causado pela diversidade de escolhas e, por isso, cada ação, cada escolha humana implica um risco e requisita a todo tempo que o homem se responsabilize por suas decisões. A multiplicidade de opções propicia que o professor *desbussolado* se refugie no discurso do imobilismo, fazendo com que, tanto ele quanto seus alunos, de certo modo, se conformem com a realidade que têm e se resguardem em lamentações e reclamações sem a preocupação de sair da zona de conforto que elas causam, podendo não se implicar, então, com aquilo que fazem.

---

[9] A organização pós-edípica não responde a orientações bem-definidas e bem-delimitadas. Nessa organização, os ideais e os padrões são fugazes, o pai e o professor não são mais modelos hierárquicos a serem seguidos. Segundo Forbes: "O sujeito industrial é um sujeito de um mundo edípico, isto é, de um mundo que responde a orientações verticais bem-definidas, com significações hierarquizadas e ideais bem-marcados. Nesse mundo, o pai é o relevante na ordem familiar [...]. Não é o que ocorre no mundo pós-industrial, que, arriscaríamos dizer, equivale a uma organização pós-edípica" (2003, p. 198)

[10] Expressão utilizada por Jorge Forbes (2004) para caracterizar o homem de uma nova era, um homem sem norte e que se inquieta diante de uma multiplicidade de escolhas.

Analisando a problematização anterior, considero importante discutir sobre os possíveis caminhos que podem levar ao refúgio às lamentações, assim como, ao ater-se a sua própria palavra. De tal modo, para pensar e observar como se dá a constituição de aspectos da subjetividade do aluno do Acelera sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LP e o programa em que está inserido, levando em consideração os efeitos da transferência (ver 1.3), estabeleci que o caminho mais propício para seguir é o do discurso que comporta tanto a via da reprodução quanto a via da ética da repetição do real. Baseada em Riolfi (1999), compreendo a reprodução como sendo uma via que impossibilita o comparecimento da singularidade (cf. 1.2), tratando-se de um movimento em que o aluno reproduz o conhecimento que o professor e/ou outro pensador produz. Em contrapartida, a ética da repetição do real aponta para a falta, para a produção de significantes capazes de engendrar novos efeitos de sentido para o aluno, sujeito do desejo[11]. Ao longo do capítulo, será delineado melhor o assunto em questão, bem como as concepções de cada noção necessária para o desenvolvimento desse assunto.

Essa escolha teórica ocorreu porque penso o aluno do Acelera não como um sujeito cognoscente, para quem o sentido do que diz é transparente, mas como sujeito atravessado por outros discursos, que não controla o seu dizer: mesmo no silêncio, diz. Foi a partir dessa percepção que delimitei a direção de pesquisa e as concepções teóricas que a embasam.

É desse modo que esta pesquisa, que visa a analisar o dizer dos alunos do Acelera, se vale dos estudos da Análise do Discurso (AD), considerando o seu atravessamento pela Psicanálise. A AD e a Psicanálise apresentam um aparato teórico que privilegia a possibilidade de comparecimento do inédito no dizer dos alunos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP.

Proponho estabelecer um outro gesto de leitura dos dizeres dos alunos do Programa de Aceleração da Aprendizagem. Logo, o interesse são as significações (quando puderem ser observadas[12]), entendidas como efeitos significantes, efeitos de sentido que se dão na relação significante/significante, considerando os elementos presentes na cadeia. Sendo assim, alguns pressupostos da AD atravessada por uma teoria psicanalítica da subjetividade, que sustenta

[11] Sujeito do desejo é aquele constituído na e pela linguagem. Uma vez perdido o primeiro objeto (a mãe) devido à proibição do incesto, o Édipo (a Lei) – que "é uma estrutura que vai ligar o sujeito à ordem simbólica, vale dizer: é o Édipo que ordena o efeito da relação ser humano com a linguagem" (RIOLFI, 1999, p. 133) – ou o significante Nome-do-pai surge como um novo significante que substitui o significante do desejo da mãe recalcado. Segundo Teixeira (2005, p.82): "O significante do desejo da mãe, proibido para sempre, persiste no estado inconsciente, porque recalcado, insistindo em se representar compulsivamente, repetitivamente". O sujeito assim, marcado pela falta, está sempre em busca do objeto perdido, sempre por vir, constituindo-se como sujeito do desejo.

[12] Ressalto que, na pesquisa, conto com a possibilidade de ocorrência do inexplicável, do inefável, do não-saber.

esta dissertação, poderão contribuir com a observação da materialidade linguística dos dizeres transcritos, com vistas a analisar o funcionamento discursivo a respeito de como se desencadeia o processo de ensino e de aprendizagem de LP, enquanto uma disciplina do currículo escolar. Os deslizes, as falhas que rompem a regularidade do dizer são os pontos chaves e se dão em virtude de se considerar que o conceito de sujeito recortado para esta pesquisa é o do inconsciente, o qual não sabe tudo de si e, ao falar, diz sempre mais.

Uma vez que se considera a dimensão do singular, torna-se relevante mobilizar um conceito de discurso que permita pensar sobre a possibilidade de deslocamento no processo de ensino e de aprendizagem da LP. Além disso, ao falar, o aluno deixa rastros que delineiam traços singulares. Dessa forma, então, abordar uma concepção de língua (in)completa, possibilita observar, na materialidade linguística, possíveis marcas que indicam uma implicação do sujeito no dizer. Sendo assim, ao longo deste capítulo, delinearei conceitos e estabelecerei limites. Além da explicitação do posicionamento teórico que fundamenta a pesquisa, o CAPÍTULO 01 traz algumas reflexões norteadoras, são elas:

> 1º- Ao apostar em um retorno do já-dito para sustentar um novo dizer, trago elementos da teoria da transferência (conceito primordial dessa dissertação) e a concepção de sujeito que está em jogo na pesquisa para tematizar com maior ênfase a possibilidade de sustentar ou não, no processo de ensino e de aprendizagem da LP, a viabilização do comparecimento de marcas da singularidade que permitam delinear que, no espaço conflitivo em questão, algo que é da ordem de uma criação, (re)invenção seja capaz de possibilitar que o aluno tome a palavra e entre no jogo da produção de sentidos que circulam.
>
> 2º- Uma vez estabelecida a transferência (conforme ocorrido nos casos analisados), o colamento do aluno à palavra do professor foi efetivado, mas, para que ocorra a saída da circularidade de repetição do já-dito, novos laços precisam ser feitos; daí a recorrência à teoria dos quatro discursos de Lacan, para, pela via dos dizeres do aluno, observar se houve a entrada de algum significante novo na cadeia capaz de consolidar uma rotação dos discursos, posicionando o aluno em uma outra ordem do dizer.
>
> 3º- Perpassando todo o capítulo, a complexidade da noção de significante se faz presente e, entre um apontamento e outro, a tentativa de circunscrição da definição sempre complexa, vai sendo traçada.

1.1 O conceito de discurso: acontecimento e liame social

A Análise do Discurso Francesa é uma disciplina que se relaciona com outras áreas do conhecimento e ao longo de sua consolidação sofreu mudanças significativas no que se refere aos processos de análise. No que tange aos pressupostos teóricos, manteve uma linha de reformulação, não os abandonando ao longo de sua trajetória constitutiva. Entre 1969 e 1983, como postula o próprio Pêcheux, a AD passou por três fases.

A primeira delas procurava inscrever um lugar para a AD, enquanto a segunda trabalhava de forma mais intensa com as bases epistemológicas desse ramo do saber linguístico. Interesso-me pela última delas, considerada a terceira fase.

O último momento das teorizações de Pêcheux se instaura com a publicação da obra *O discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Essa obra traz dois conceitos importantes para este estudo, o primeiro se refere ao primado da heterogeneidade e o segundo à noção de acontecimento.

A seguir, trago uma problematização sobre a heterogeneidade, evidenciando os pontos de contato entre Pêcheux e Authier-Revuz – linguista que influenciou e foi influenciada por Pêcheux – e, logo após, apresento a teorização da autora sobre a heterogeneidade que marca a presença do outro como constitutiva do discurso, para por fim retomar a questão do acontecimento.

A noção da presença do Outro como polifonia[13], vozes que ressoam no discurso, já aparece na AD (1969). Nesta etapa, o Outro não é negado nos pressupostos teóricos, mas é apagado no processo de análise. Em 1975, segunda fase da AD, encontra-se uma maquinaria menos estruturalista e um espaço para a enunciação é aberto; entretanto, é na terceira fase (1983) que haverá a explosão da noção de maquinaria fechada, tornando possível, então, a instauração mais evidente da noção de heterogeneidade. Authier-Revuz, por sua vez, encontra na concepção pêcheutiana de interdiscurso[14] elementos para pensar a questão das não-coincidências do dizer.

[13] Na definição de FERNANDES (2005, p.43), a polifonia se caracteriza como "vozes oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, constitutivas do sujeito discursivo".

[14] Ainda de acordo com FERNANDES (2005, p.61), interdiscurso é a "presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada".

Segundo Teixeira (2005), apoiada em Pedretti (1996[15]), Authier-Revuz e Pêcheux se articulam a partir da necessidade de haver o empreendimento de uma explicitação de uma exterioridade teórica que, em um trabalho linguístico, deve levar em consideração a opacidade da língua, abrindo espaço para algo da ordem da equivocidade. Ambos se afastam, na medida em que a linguista trabalha com as marcas mostráveis da presença da heterogeneidade na materialidade linguística, enquanto o analista do discurso não se atém ao necessariamente marcado dessa materialidade[16].

Faço a ressalva de que, nesta pesquisa, tomo a noção de heterogeneidade embasada na perspectiva de Authier-Revuz (2004) e não pela via pêcheutiana.

O estudo sobre as heterogeneidades enunciativas proposto por Authier-Revuz (2004 e 1998) constitui mais um importante aparato teórico mobilizado. Ela desenvolve seus estudos sobre a heterogeneidade inseridos no campo das teorias da enunciação que se interessam pelo sentido e estudam as marcas do sujeito no enunciado.

A pesquisa que a autora desenvolve mantém uma relação com a perspectiva saussuriana, pelo fato de que seu ponto de partida é a língua como ordem própria (noção que adoto, conforme, item 1.2). Desse modo, inscreve-se no campo da Linguística e defende que seu objeto seja mantido, porém discute a possibilidade de uma exterioridade teórica à Linguística compor o seu campo.

Authier-Revuz (2004), para abordar a heterogeneidade constitutiva do dizer, busca o apoio de duas abordagens não-linguísticas: o dialogismo de Bakhtin e a Psicanálise. Dessa maneira, coloca em xeque a intencionalidade, a transparência.

Ao propor um estudo que leva em consideração a exterioridade, Authier-Revuz (op.cit.) defende que a Linguística precisa levar em conta os pontos de vista exteriores (conforme mencionado) e os deslocamentos que eles operam, sem sair de seu terreno, sem perder ou diluir o seu objeto de estudo.

As heterogeneidades enunciativas são caracterizadas como sendo pontos, no fio do dizer, em que se presentificam outros dizeres e o dizer do Outro. O estudo das heterogeneidades possibilitará analisar o discurso dos alunos do Acelera por meio do tocar a língua, a sua materialidade, no intradiscurso. Não busco o que está escondido nas entrelinhas. Ao contrário, é na própria estrutura material da língua que se pode ver a heterogeneidade em funcionamento.

---

[15] PEDRETTI, Alma Bolon. **Effets de référentialité el logique identitaire (français/ non français). Analyses discursivo-énonciatives.** Thése (Doctorat) - Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1996.
[16] Ver Teixeira (2005, p.169) para maior compreensão do assunto.

Em Bakhtin, Authier-Revuz (2004) se embasa para enunciar que o discurso é produto do interdiscurso, isto é, o dizer é sempre perpassado por já ditos e as palavras são habitadas por discursos, elas são sempre as palavras dos outros.

Os discursos se constituem como tal na relação com outros discursos. O outro sobre o qual fala Bakhtin pertence ao campo do discurso. Ao se fundamentar nos pressupostos da psicanálise freudo-lacaniana, Auhtier-Revuz (2004) atenta para um sujeito desejante, que falha ao dizer; e, assim, ao considerar o Outro lacaniano, a autora abre espaço para a elaboração teórica da heterogeneidade radical. Conforme ela diz:

> [...] o outro de Bakhtin, aquele dos outros discursos, o outro - interlocutor pertence ao campo do discurso, do sentido construído, por mais contraditório que seja, em discurso, com palavras "carregadas de história"; o outro do inconsciente, do imprevisto do sentido, de um sentido "desconstruído" no funcionamento autônomo do significante, o outro que abre uma outra heterogeneidade no discurso – *de uma outra natureza* – que não aquela que estrutura o campo do discurso para Bakhtin, está ausente do horizonte deste. Há aí uma radical heterogeneidade, que parece ser recusada, nessa teoria da heterogeneidade que quer ser o dialogismo (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 43-44) [grifos da autora].

Authier-Revuz (op.cit.) realiza suas reflexões acerca do discurso enfatizando que as falhas, os lapsos carregam palavras já ditas alhures que podem ser reconstituídas a partir de traços que marcam emergências de presenças permanentes. Para ela, pela via do fio do dizer, da materialidade linguística é possível que se escute outros dizeres que romperiam com uma suposta homogeneidade do discurso. Corroborando essa ideia, observo o dizer de Authier-Revuz: "É a estrutura material da língua que permite que, através da linearidade de uma cadeia, se inscreva a polifonia de um discurso" (op.cit., p. 63).

Conforme se observa, na materialidade linguística estão presentes as heterogeneidades mostrada (marcada e não marcada) e constitutiva pelas quais se faz notar a alteridade no discurso.

As formas de heterogeneidade mostrada são linguisticamente descritíveis e se caracterizam como negociações do falante com a heterogeneidade constitutiva, sendo esta última um princípio que fundamenta a própria linguagem, sempre dialógica. De acordo com Authier-Revuz (2004, p.71-72):

> Minha hipótese é a seguinte: a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela não é "independente": ela corresponde a uma forma de *negociação* – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma "normal" dessa negociação se assemelha ao mecanismo da denegação. [grifos da autora].

Dentre as formas de heterogeneidade mostrada que inscrevem o outro na linearidade linguística, tem-se o discurso direto e indireto, aspas e glosas que se inserem no fio do discurso como atividades de controle do processo de comunicação, como tentativa de circunscrever o lugar do outro e, assim, manter a ilusão fantasmática de homogeneidade (re)instauradora do UM imaginário. Veja:

> Preso na "impenetrável" estranheza de sua própria palavra, o locutor, quando marca explicitamente por formas da distância – *pontos* de heterogeneidade em seu discurso, delimita e *circunscreve o outro*, e, fazendo assim, *afirma* que *o outro não está em toda parte* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 72) [grifos da autora].

A heterogeneidade mostrada é, de certa forma, uma denegação da heterogeneidade constitutiva e se inscreve no campo da heterogeneidade constitutiva e não o contrário, não sendo, pois, um fiel reflexo desta última. As formas de heterogeneidade mostrada são "elementos da representação – fantasmática que o locutor (se) dá de sua enunciação" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70).

A negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva acontece por meio de uma ação em que os sujeitos voltam o seu dizer espiralmente para o seu próprio dizer, tentando ilusoriamente reconstituir o fio que se descompõe à medida que o outro (ir)rompe (n)a materialidade. O estudo dessas ações Authier-Revuz denominou como sendo um tipo de configuração metaenunciativa, chamada modalização autonímica: um dizer que reflete a si mesmo.

Para Authier-Revuz, "a modalização autonímica confere a um elemento do dizer o estatuto de uma 'maneira de dizer', relativizada (mesmo que seja para valorizá-la) dentre outras" (op.cit., p. 82- 83). Ao modalizar autonimicamente, o sujeito procura recompor o fio, restaurar o engodo da homogeneidade. Assim, as não-coincidências do dizer são ilusoriamente tamponadas para que o NÃO-UM pareça não afetar os discursos.

Authier-Revuz (op.cit.) atenta para quatro tipos de não-coincidência. São elas:

a) A **não-coincidência interlocutiva** → está relacionada à impossibilidade de comunicação perfeita entre o interlocutor e o destinatário. Por apoiar-se em uma concepção de sujeito desejante e dividido, na perspectiva da não-coincidência interlocutiva, a comunicação está indelevelmente afetada. Tal como no "Esquema L" (ver 1.3.3): se A enuncia X, B recebe X', ou seja, o que é dito por um enunciador não implica recepção perfeitamente compartilhada pelo outro. Há aí uma impossibilidade de encaixe.

b) A **não-coincidência do discurso consigo mesmo** → tem-se neste tipo de não-coincidência a presença assinalada de palavras pertencentes a outros discursos. Sendo assim,

ao dizer, o enunciador retorna ao já-dito e ao não-dito que vem do outro. As glosas, por exemplo, evidenciam no discurso o dizer do outro e, assim, determina o seu limite entre exterior/interior.

c) A **não-coincidência entre as palavras e as coisas** → empregada em formas que expressam o estranhamento do falante em relação ao que está sendo dito, diante de tal estranheza, o falante busca produzir a "palavra exata" por meio de hesitações, fracassos... Enfim, é a busca da melhor palavra para o que almeja dizer. Como a falta é constitutiva da linguagem, é importante, então, lembrar que há restos e, desse modo, não é possível dizer tudo, pois há "coisas" que não se deixam nomear.

d) A **não-coincidência das palavras consigo mesma** → evidencia o encontro do enunciador com o equívoco e, assim, busca um sentido, contrapondo uma palavra à outra, em um modo de rejeição ou integração do sentido.

Nesta pesquisa, em especial, trabalho com as não-coincidências/modalização autonímica do dizer que revelam que as palavras por si mesmas não conseguem produzir um único sentido. Entre o deslizar dos significantes, há uma tentativa entre os sujeitos co-enunciadores de estabelecer negociações, costurar o fio do dizer na tentativa de obliterar a falta constitutiva.

Voltando à terceira fase da AD, outra pontuação relevante da obra *O discurso: Estrutura ou Acontecimento*, conforme discutido anteriormente, refere-se à noção de discurso como estrutura ou acontecimento. Dessa forma, a noção de discurso comporta momentos de equívoco e de sentidos logicamente estabilizados e isso só se tornou possível, uma vez que Pêcheux, nas suas formulações, abriu espaço para pensar a noção de estrutura como não fechada.

Nos termos da pesquisa, considero que o discurso comporta momentos em que a emergência da instância do sujeito se efetiva para logo desaparecer, fazendo com que o discurso retorne à estabilidade dos sentidos. Ao propor a noção de acontecimento, como o ponto de encontro de uma atualidade e memória, Pêcheux (2002) sugere uma reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de lidar com a não-evidência. Nas palavras de Orlandi[17]:

> O que se pode depreender do percurso de Michel Pêcheux na elaboração da Análise do Discurso é que ele propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios (ORLANDI, 1990. In: PÊCHEUX, 2002, p.07).

[17] Excerto da **Nota ao Leitor**. (PÊCHEUX, 2002, p.07-09).

Além disso, a noção de acontecimento, conforme definida acima, permite que a AD se aproxime da Psicanálise. A relação passado e presente[18] desloca-se de uma posição de temporalidade antes/depois para um "modo de imbricação (um no outro), da repetição (um reproduz o outro sob outra forma), do equívoco e do qüiproquó (o quê está no lugar de quê?)" (TEIXEIRA, 2005, p. 180).

Esse efeito de acontecimento é observado no estudo que realizo de diversas formas, como, por exemplo, na transferência, em que há uma rememoração do passado gerindo as ações presentes do sujeito, pela via de uma repetição criadora, uma vez que gestos de interpretação estão atuando na rememoração. Assim sendo, ainda segundo Teixeira (op.cit, p.180-181), o discurso sendo constituído por redes relativamente estáveis de sentidos, pode ser desestratificado pelo equívoco que atravessa o acontecimento.

A noção de acontecimento possibilita uma abertura para aquilo que é da ordem do real, do não-todo simbolizável e é por isso que a noção se torna mais relevante para o estudo que faço. Segundo Riolfi (1999, p.78), o apontamento para o furo real é a "[...] única possibilidade pela qual um sujeito pode vir a fazer vigorar seu desejo inconsciente. Como conseqüência disso, o sujeito pode ater-se ao compromisso com sua própria palavra".

A noção de acontecimento contempla o registro do real na sua contingência e contribui para pensar que a ocorrência de algum deslocamento significativo no processo de ensino e de aprendizagem da LP, pelo aluno do Acelera, possa ser viabilizado pela possibilidade de mudança de posição subjetiva. A entrada de um significante inédito pode provocar deslocamentos e propiciar que o sujeito comprometa-se com a sua palavra.

Como síntese, cito Teixeira (op.cit., p.181): "O *acontecimento* é fundamentalmente uma interrupção e uma emergência na e pela falta. Pensar o *discurso como acontecimento* supõe entender que o discursivo pode parar um processo, romper uma repetição" [grifos da autora]. Dessa maneira, a noção de acontecimento possibilita considerar que na escola as cadeias repetitivas possam ser rompidas pela entrada de um novo significante.

As práticas de análise do discurso se dão por meio do batimento constante entre interpretação e descrição, compreendendo que a primeira está para o acontecimento enquanto a segunda para a estrutura:

> Desse ponto de vista, o problema principal é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da

[18] Vale lembrar que, para Pêcheux, a questão da historicidade está ligada à noção de *acontecimento.* Teixeira (2005) comenta que a historicidade presente no acontecimento não está ligada a marcos cronológicos, ela se faz presente pela via de uma memória que irrompe na atualidade e o entrelaçamento entre o passado e o presente promove efeitos de sentidos para o sujeito.

> descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entre misturar no indiscernível (PÊCHEUX, 2002, p. 54).

Por tratar de processos de ensino e de aprendizagem que se dão na escola e em um programa específico, ressalto que a sala de aula é o lugar da diferença, do conflito, da emergência de dizeres diversos que vão se constituindo e, em termos de possibilidade, podem ir se repetindo ou entrando em novas ordens. Um discurso que apresenta movimentos oscilantes entre equívocos e sentidos logicamente estabilizados, na tensão, pode possibilitar tais mudanças.

A sala de aula é um lugar, entre tantos, em que se pode dar o confronto de diferentes efeitos de sentido. Desse modo, pretendo tratar, por meio de uma perspectiva discursiva que inclua o sujeito em sua estrutura, a possibilidade de deslocamento do saber do aluno que possa indiciar a saída de uma posição de mero repetidor, que Orlandi (1999) denomina *efeito papagaio*, para entrar no novo, o qual é caracterizado pela autora como a possibilidade de interpretar o repetível. Nesse caso, o novo e o velho, passado e presente estão imbricados e no constante ato de interpretação, algo da ordem da criação poderá se presentificar.

A noção de discurso da terceira fase da AD possibilita pensar na (im)possibilidade de ocorrência de algum descolamento do saber do aluno do Acelera. Conforme observado, na terceira etapa da AD, além das contribuições de Authier-Revuz, há o afetamento de Pêcheux por Lacan, ponto inaugural para que o atravessamento entre AD e Psicanálise se efetivasse. A título de exemplificação, de acordo com Leite (1994), a teoria dos quatro discursos lacanianos (vide 1.3.5), ao longo do período de formulação da teoria pêcheuxtiana, passou de ausente à necessária. Durante algum tempo, as teorizações lacanianas, embora, fossem notadas na obra de Pêcheux, não apareciam explicitamente. Segundo a autora (op.cit.), a assunção de conceitos da Psicanálise foi se efetivando à medida que o analista do discurso se afastava dos passos de seu orientador Althusser, implicando-se com o seu próprio dizer. É a tensão entre o registro da reprodução e o da criação vivificado nos estudos de Pêcheux que procuro observar nos dizeres do aluno do Acelera que constitui o *corpus* deste estudo.

Apresentado o conceito de discurso da AD que interessa ao estudo, esboço as primeiras reflexões sobre a noção de discurso em termos lacanianos – que posteriormente será retomada – para, em seguida, apontar os pontos de comunhão que permitem, neste estudo, que os conceitos de discurso da AD e da Psicanálise possam se relacionar, evidenciando que entre ambos não há incompatibilidade.

O discurso para Lacan se funda sobre a linguagem; no entanto, se encontra em um nível no qual as palavras faltam. Ele define discurso como liame social e o laço que se estabelece, está relacionado à linguagem, ou seja, o laço só é possível para o ser em linguagem e é por ela sustentado. Nas palavras do próprio autor:

> [...] Canso de dizer que essa noção de discurso deve ser tomada como liame social, fundado sobre a linguagem, e parece então não deixar de ter relação com o que na lingüística se especifica como gramática, nada parecendo modificar-se com isto (LACAN, 1985, p.28).

Mas o que significa esse liame? Segundo Lacan, "é um liame entre aqueles que falam" (op.cit., p.43). Tomando o discurso como algo que funciona como liame e que cada realidade é fundada e definida por um discurso (op.cit.), pressuponho que a realidade que apresento sobre o aluno do Acelera (desinteressado, incapaz...) é construída discursivamente e que, circularmente, retorna e se repete. Nesse sentido, há a aposta de que nesse vai e vêm, haja a possibilidade de instauração de algum movimento de mudança.

Ainda considerando os dizeres lacanianos, percebo que, na atual conjuntura que circundeia a escola, os dizeres depreciativos relacionados ao aluno tendem a se perpetuarem, uma vez que o sujeito está imerso completamente nesse espaço político sem que se dê conta disso e, como diz Lacan: "[...] Por outro lado, convém colocá-lo como termo que se baseia no fato de que sou eu que falo, que só posso falar de onde estou, identificado a um puro significante" (op.cit, p.54). Se só posso falar de onde estou, não tenho como me esquivar da realidade fundada discursivamente. No entanto, há possibilidade de ruptura da circularidade, pois "nenhum significante se produz como eterno" (op.cit, p.56). Com isso, penso que é possível dizer que o aluno do Acelera pode produzir deslocamentos em seu processo de ensino e de aprendizagem, a partir da entrada de novos significantes em sua cadeia discursiva.

Na pesquisa, procuro atentar para o fato de que a sociedade avalia os discursos e, dessa forma, estabiliza e repete os aceitos e silencia os negados. Noto, assim, que é impossível não pensar que: é cada vez mais comum a divulgação de discursos alardeando o fracasso da escola pública e dos seus alunos. O modo como o aluno do Acelera é visto é sustentado por um discurso que se estabilizou e continua se repetindo como está acontecendo com o atual programa de correção de fluxo que o governo vem tentando implantar. No próximo capítulo, discutirei melhor esse assunto.

Conforme observado, perpassando o discurso há uma "voz sem nome", há a presença da memória discursiva que, de forma ampla, caracterizo como sendo um já-dito alhures que possibilita a significação do dizer.

Memória discursiva e interdiscurso são conceitos que ainda rendem muitas discussões no campo teórico da AD. Orlandi (1999) toma os dois conceitos como sinônimos, já outros pesquisadores consideram como Fernandes (2005), que embora se complementem, os conceitos não se equiparam, sendo a memória discursiva um conceito mais amplo e que compreende o interdiscurso. Concordo com a perspectiva de Fernandes e opto por utilizá-la.

As interpretações que faço, certamente, só se tornam possíveis por estarem inscritas em uma memória que as dotam de significação. No entanto, lembro que a posição ocupada por cada sujeito faz com que os sentidos sejam específicos para cada um deles.

Considerando o quadro teórico da AD, é possível dizer que cada texto se significa diferentemente, considerando o lugar em que foi enunciado. Conforme, especifica Fernandes: "[...] Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam" (2005, p. 22-23). A noção de discurso lacaniana, considerada como laço social, diferentemente da AD, é desvinculada do lugar em que é enunciado. O laço só é possível para o ser em linguagem e qualquer possibilidade de sentido é fundada no próprio discurso. Para Lacan, o discurso é laço entre sujeitos falantes; já para Pêcheux é laço entre sujeito do discurso, embora haja distinções entre as noções, uma ideia de afetamento ainda se mantém.

A noção de discurso como efeito de sentido entre locutores é diferente da noção de discurso como laço social, porém não são excludentes. Riolfi (1999) afirma haver em Pêcheux uma subordinação à teoria lacaniana, lugar do qual o primeiro parte para teorizar a noção de discurso presente na elaboração teórica de 1983. Segundo a autora:

> [...] a noção de discurso tal qual formulada na AD [...] não é a mesma formulada por Lacan [...], sendo que, entretanto, uma noção não exclui a outra. Ao contrário, parece haver aí uma subordinação lógica da noção de discurso, tal como tratada na AD, à noção de discurso de Lacan, pois só se realizam efeitos de sentido entre locutores uma vez que estes já tenham estabelecido algum laço entre si pelo discurso (RIOLFI, 1999, p. 41).

No processo de ensino e de aprendizagem da LP, efeitos de sentido que venham a propiciar a entrada de um novo significante capaz de provocar algum deslocamento se efetivará caso laços tenham sido estabelecidos entre professor e aluno. Se isso não se der, a possibilidade de mudança de posição subjetiva fica suspensa.

Tanto a noção de discurso da AD (o acontecimento na estrutura), quanto a noção de discurso lacaniana (liame entre aqueles que falam) permite refletir sobre o singular, sobre o inédito.

Riolfi (1999), fazendo uma retomada das ideias de Leite (1994), traça um percurso para delinear que a questão do efeito de sentido é um ponto de comunhão entre noção de discurso da AD e Psicanálise. Apresento, então, um resumo dessa trajetória:

A terceira fase da AD fundamenta-se em uma teoria do discurso que contempla a possibilidade de lidar com o real. Essa é uma teoria que coloca em jogo a estrutura e considera o fato de que nela há lugar para o acontecimento. Lacan, por sua vez, diz que, para a ocorrência de uma mudança de discurso, é preciso haver, de alguma forma, irrupção do real. Sendo assim, tomar a noção de discurso como estrutura que comporta a possibilidade de acontecimento é pensá-la descompletada, passível à irrupção do real que pode levar a uma mudança de discurso. Quando Pêcheux introduz a noção de real como contingente na teoria, ele promove também uma mudança quanto à abordagem da questão do sentido. A introdução da noção de real faz com que a noção de sentido, tal qual a de estrutura também se descomplete, passando a se relacionar com o *non-sense* e abre espaço para a ordem da criação. Nos dizeres de Leite (1993, p. 276):

> A posição que Pêcheux parece adotar indica, por outro lado, a necessidade de se partir da impossibilidade de efetuar qualquer tradução de um discurso a outro, e isto se deve justamente à inclusão, na estrutura, do furo real, correlativa da referência a um sujeito do significante. É só porque há furo que pode se colocar a possibilidade de deslocamentos e equivocações, daí interpretações diversas. A estrutura não assume aqui caráter de modelo do objeto. A proposta de Pêcheux é neste sentido amplamente compatível com a teorização lacaniana; mais ainda, segundo nosso entendimento, tal proposta só se sustenta caso se adote uma noção de estrutura tal como desenvolvida na teoria de Lacan, a partir de uma teoria do significante afetada pela hipótese do inconsciente.

A presença do real na AD, bem como na Psicanálise, possibilita compreender o sujeito como um efeito significante e o sentido como uma noção que leva em consideração efeitos de *non-sense*, em que nem tudo pode ser explicado, pois não há fixidez do significante.

A inclusão de um sujeito pensado pela perspectiva psicanalítica em uma teoria pode provocar deslocamentos, conforme observado no percurso de Michel Pêcheux. Riolfi (1999) realiza um percurso singular de inclusão do real, da contingência em uma teoria. Ela traz em sua tese *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna* uma articulação mais consistente do registro do simbólico ao do real para amparar uma reflexão sobre o discurso que sustenta a prática pedagógica – o discurso pedagógico –, tematizando a relação do sujeito com sua própria palavra. É por pensar esse viés que a autora considera que a elaboração acerca do Discurso Pedagógico (doravante DP), capaz de comportar uma saída do circuito de repetição e ceder espaço para o movimento, o novo,

precisa articular o bastante o registro do simbólico e do real, o que até então não havia sido feito. Por isso, se propôs a pensar a questão do DP, levando em consideração a articulação dos dois registros, fundamentando seu propósito na articulação da noção de discurso da AD e da Psicanálise.

O DP traz para si a tarefa de transmitir o legado da ciência produzido em outra instância discursiva e é ele quem sustenta a prática pedagógica. Riolfi (1999) realiza o estudo acerca do DP, refazendo a trajetória de Orlandi (1978 a 1996), para, em seguida, acrescentar o seu *quinhão*. Retomo o percurso feito por Riolfi, porque se ancora à reflexão que envolve a possibilidade de que o aluno do Acelera se constitua como sujeito do saber no jogo entre o velho (a reprodução) e o novo (a criação) podendo vir a ocupar um outro lugar, que não o da incapacidade.

Riolfi (1999) retoma o já-dito de Eni Orlandi[19] para sustentar um novo dizer. Orlandi, nos textos de 1978 e 1980, supõe a existência de três tipos de discurso, em seu funcionamento. Entre esses tipos de discurso está o autoritário. O DP é por Orlandi caracterizado como um discurso autoritário e, enquanto tal, aparece como discurso do poder que institui a concepção de erro. Nesse sentido, o DP se insere entre os tipos de discurso autoritário e a circularidade comparece como uma de suas características. Riolfi (op.cit.) destaca que nas ponderações de Orlandi sobre o DP, feitas nos textos de 1978 e 1980, houve um predomínio do registro do imaginário, fazendo valer o colamento à palavra do outro, a reprodução. A noção de DP desse período permite pensar em uma prática pedagógica efetivada sobre a insígnia da reprodução, o aluno reproduz o saber do professor e se aliena ao discurso desse outro que é a sua própria imagem refletida. O desejo de tudo-saber é quem sustenta a prática e produz um saber que se pretende completo renegando, assim, o sujeito que é rachadura, corte. O privilégio do imaginário inviabiliza a saída da circularidade.

Para tecer alguns comentários sobre a prática pedagógica que parece ser sustentada no Acelera, trago os dizeres a seguir:

> Em sua opinião[20], da qual compartilho, na vigência do DP tal como descrito aqui, o aluno e o professor são reduzidos a ser uma imagem social, no caso, a do aluno como aquele que está na escola para aprender, dado que não sabe, e o professor como aquele que possui o saber e está na escola para ensinar. Imagem esta que, por referenciar-se ao aparelho ideológico – a

[19] Em sua tese, Riolfi (1999) resenha três textos de Eni Orlandi para discutir sobre o conceito de DP. Os textos são: (1978) *O Discurso Pedagógico: A Circularidade*; (1980) *Para quem é o discurso pedagógico*?,ambos os textos estão presentes na obra intitulada **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**, Pontes, 1987; e (1996) *Leitura e discurso científico,* publicado no livro: **Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**,Vozes, 1996.

[20] Neste caso, Riolfi se refere à Eni Orlandi.

> instituição escola, garantirá ao professor o direito de, em qualquer das hipóteses, fazer uso prioritalmente de sua fala, considerada como sendo aquela que informa, e, portanto, tem interesse e utilidade (RIOLFI, 1999, p.33).

Noto que a noção de DP, quando privilegia o registro do imaginário, reduz o professor e o aluno a uma imagem que, na pesquisa que realizo, parece estar completamente esfacelada. O Programa de Aceleração da Aprendizagem lida com questões relacionadas ao aluno não desejar tomar para si o saber que vem do outro, do professor, fazendo com que um sintoma apareça: o desinteresse pelo processo de ensino e de aprendizagem. Ao agregar, em uma sala de ensino inclusivo, alunos com defasagem idade-série, em geral repetentes, muitos construtos começam a circular, entre eles ecoam dizeres, como: "esses meninos não aprendem", "eles não querem nada com nada". Nesse espaço conflitante, professores e alunos precisam lidar com novas imagens.

O DP difunde uma imagem de aluno que está centrada naquele que está na escola para aprender, sendo assim, lidar com o aluno do Acelera que é descrito como quem não quer aprender torna-se algo, no mínimo, inquietante. O DP também descreve a escola como um lugar para quem quer aprender, logo, se o aluno do Acelera é visto como quem não quer aprender, pode-se tender a pensar que na escola não há lugar para ele. Enfim, se o aluno do Acelera é visto como quem não sabe, se supõe, consequentemente, que ele tenha o interesse em aprender, no entanto, os discursos que circulam nas escolas expressam que esse aluno não sabe, mas não quer aprender e esse impasse gera a desestabilização citada anteriormente.

Além de toda a problemática esboçada, outra ainda se faz notar: a imagem de professor construída pelo DP, inebriado nas amarras imaginárias, o define como aquele que possui o saber e é o responsável por ensinar, porém, no Acelera, essa imagem se desfaz. Se o professor sabe, então, o aluno deve aprender; entretanto, torna-se árduo lidar com o fato de o aluno não se interessar pelo saber que o professor diz que sabe.

Após o DP ser postulado como autoritário, vinculado a uma pertença institucional e definido como circular, uma brecha para a equivocidade foi aberta. Por meio da consideração da equivocidade, Eni Orlandi cede espaço para o simbólico. O privilégio de tal registro permite a queda da identificação e faz insurgir um conceito de DP que contemple uma prática de outra ordem, os sentidos que podiam ser muitos (quando do DP centrado no imaginário) agora podem ser outros.

Uma vez feita a passagem do imaginário ao simbólico, uma porta é aberta para Riolfi (1999), na teorização do DP, poder pensar em alunos e professores como sujeitos que podem

se relacionar de uma outra maneira com a sua própria palavra. Os sentidos, que eram muitos, passam a ser outros para, enfim, se chegar ao não-sentido.

Nesta pesquisa, a análise do dizer do aluno do Acelera, sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP, se dá levando em consideração a dependência deste processo da relação entre professor e aluno e o espaço em que o processo se realiza: a escola. A análise que realizo, sobre o discurso pedagógico, fundamenta-se na perspectiva de Riolfi (1999). A autora defende que mesmo dentro da escola, local em que o DP autoritário se presentifica e, é estruturante, há lugar para outras práticas além da reprodução. Tais práticas podem ser sustentadas por uma certa posição do sujeito e não somente pela inscrição institucional.

Uma prática pedagógica que possa ser capaz de ir além da reprodução, segundo Riolfi (op.cit.), deve ser regida pelo singular. As práticas que possibilitam a criação são regidas pela *ética da repetição do real* e, para que um sujeito possa vir a sustentar tal ética, é necessário que a relação dele com o saber seja pautada na incompletude.

Para Riolfi, a prática pedagógica sustentada pela ética da repetição do real, é um caminho que pode fazer com que o sujeito "tenha uma relação com o saber que seja mediada por uma palavra própria em sua formação profissional" (1999, p. 72). Tal ética faz contraponto a ideia de que o DP – associado a uma tipologia autoritária – seja hegemônico na escola, pois, a entrada do real, permite que deslizamentos aconteçam fazendo com que enlaçamentos outros se deem na escola, minimizando, por conseguinte, os efeitos de uma forte ênfase no imaginário. Conforme Riolfi (op. cit., p.75):

> Em outras palavras, na vigência de uma ética da repetição do real, mesmo tratando-se de um discurso que se realiza no interior de uma escola, é possível colocar em ato algo que seja da dimensão da singularidade, fazendo com que o conhecimento que produz ao se realizar uma pesquisa – seja lá qual for o seu nível de elaboração intelectual – seja uma metáfora do saber inconsciente.

Em geral, a escola na vigência do DP que toma o processo de formação pela via da reprodução, trata o sujeito na dimensão egoica e, assim, atribui a ele uma identidade: professor, aluno, coordenador, diretor, entre outros, fixando-o em categorias, uma vez que o sujeito discursivo está de algum modo referido a uma instituição, no caso, a escola. Porém, esse sujeito que é constituído nos três registros (cf.1.3.1) extrapola a dimensão egoica e a pertença institucional. Diante da realidade social, vê seus referenciais identificatórios sofrerem ressignificações radicais e, por não saber lidar com o *não-saber*, por crer sempre na busca de explicações, esse sujeito acaba se eximindo de suas responsabilidades e delegando ao outro as causas do seu fracasso. Os conflitos resultantes do não-saber, da resistência, por

exemplo, podem colocar o sujeito em outras redes de significação, promovendo talvez a saída do campo das reproduções, porém não há garantias de que isso, de fato, aconteça.

A escola é lugar de tensão, lá ecoam inúmeros dizeres, por isso, pode ser um espaço para deslocamentos. Os conflitos gerados podem e têm efeitos produtivos, reprodução e criação se correlacionam, e é falando a partir do lugar da reprodução que se pode problematizá-la. A ética da repetição do real contrasta com a via da reprodução; se se tomar esta última apenas, a relação entre professor e aluno ficaria estagnada no registro do imaginário e o conceito de DP, produzido por Orlandi na AD, pareceria mesmo suficiente, pois, sendo autoritário, tem a potência de calar vozes, estancar a emergência de sujeito e apagar o ater-se ao desejo.

Todavia, para além da reprodução, há uma perspectiva do aluno em formação ser regido pela ética da repetição do real, evidenciando que a produção do conhecimento está fora da perspectiva de controle, pois entre identificação e transferência – dois conceitos chaves no processo de ensino e de aprendizagem – não se pode prever os acontecimentos e os investimentos subjetivos a serem feitos.

A identificação é própria do registro imaginário e, segundo Riolfi (1999), ela se caracteriza pelo colamento na palavra do outro que pode desencadear na reprodução perpétua do que já fora dito. Por sua vez, a transferência (cf.1.3), que nos estudos freudianos, é importante para a ação terapêutica, surge também entre as relações que as pessoas estabelecem com os seus semelhantes e, por isso, não está restrita apenas aos casos clínicos; estando presente ainda nas relações pedagógicas e, tal como a identificação, seus efeitos não são controláveis pelo sujeito.

Na vigência da ética da repetição do real, pensar o processo de ensino e de aprendizagem da LP como uma prática descompletada é apostar em uma tentativa de burlamento da circularidade e na possibilidade de invenção.

O que rege a ética da repetição do real é um enlaçamento outro que coloca em cena a equivocidade dos sentidos e possibilita por em pauta algo da ordem do registro da singularidade, fazendo com que o DP perca a sua força de homogeneização. Em meio à dispersão de sentidos que pululam na escola – lugar mesmo de conflitos, confrontos e negociações – pela via de uma articulação entre simbólico e real, a unicidade promovida pela ação do DP autoritário (que funciona no registro imaginário) esvaece e a crença na transparência da linguagem é de imediato descartada, se se toma os pressupostos em discussão nesta pesquisa.

Falando em linguagem, passo a ela.

1.2 Implicações linguajeiras: Língua(gem)

Para refletir sobre o dizer do aluno do Acelera, interesso-me, em especial, pelos momentos em que a reprodução estruturante, que caracteriza a prática pedagógica, cede espaço para a criação, pela via do irrompimento do real. Para tratar a questão da subjetividade, da sustentação de uma palavra por um sujeito, já foi apresentada a importância de se trabalhar com uma noção de discurso como uma estrutura aberta, que comporta lugar para o inédito, e uma noção de sentido descompletada, conceitos ligados à AD que foram afetados pelo atravessamento da Psicanálise. Desse modo, observa-se a necessidade da recorrência a um conceito de língua que também se correlacione com a ideia de não completude.

A observação do percurso anterior evidencia que, para se chegar a um novo olhar, teóricos, como Orlandi e Pêcheux, passaram por processos de elaboração que partiram da completude, da maquinaria fechada até a aceitação de que algo falha. O conceito de língua que adoto neste estudo também passa por tal processo.

Para as reflexões teóricas sobre a noção de língua, tomo como norte as concepções saussurianas presentes no Curso de Linguística Geral (doravante CLG), mas não me limito a ele. Observo também alguns trechos dos manuscritos editados por Bouquet (2004) e os estudos dos anagramas, para tentar evidenciar que as teorizações do linguista genebrino contribuem fundamentalmente com esse estudo, tanto pela teorização de língua enquanto sistema regido por sua ordem própria, quanto pelas postulações que possibilitaram que os estudos caminhassem e dessem espaço para que a linguística, afetada por outras áreas do saber chegasse, à concepção de língua tomada enquanto lugar de equívoco, ponto de emergência do sujeito. Procurarei articular as ideias de equívoco e sistema, pois o primeiro só é possível a partir da existência do segundo.

A noção de língua adotada é importante porque o corte que Saussure estabeleceu com os estudos da ciência da linguagem que vinham sendo realizados permitiu que a língua fosse tomada como um sistema, estabelecendo limites e impondo a essa mesma ciência o comparecimento de um resto que não cessa de se escrever. Uma vez estabelecido o que é o universo da língua como sistema, o que não o é toma *status* de resto que retorna, podendo tornar visível aquilo que escapa.

Como se sabe, a linguagem está presente trivialmente no cotidiano e, assim, pouco a pouco os estudiosos começaram a se interessar por esse fenômeno. Por isso, ao longo dos

anos se teve uma gama variada de estudos, passando desde pareceres filosóficos até a consagração da Linguística como a ciência própria da língua(gem).

Considero que a elaboração para se chegar à noção de língua enquanto lugar de equívoco, noção com a qual me embaso, só foi possível, em virtude de estudos anteriores. Mais uma vez, é possível ver que o imbricamento entre o velho e novo aparece na pesquisa, evidenciando que a criação parte sempre de um já-dado, de um já dito. No caso, considero que Saussure deixou entrever em sua obra questões que associam o equívoco e a sistematicidade, que, posteriormente, puderam ser reformuladas e estudadas.

Lacan, fundamentado nos estudos freudianos e na relação com a linguística saussuriana, conceberá o termo alíngua ou *lalangue*. Milner (1995) define bem esse conceito lacaniano:

> A alíngua é, pois uma língua entre outras, enquanto que, ao se colocar, ela impede por incomensurabilidade a construção de uma classe de línguas que a inclui [...] dito de outra forma, a alíngua é o que se faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra, enquanto, também que o que a faz incomparável não saberia ser dito.
> Alíngua é, em toda língua, o registro que consagra o equívoco (MILNER, 1995, p.15).

A alíngua, de acordo com Milner (1995), consegue por meio de um único movimento associar língua e inconsciente. Sendo assim, noto a importância do conceito para a reflexão em pauta e percebo com maior nitidez a importância da relação entre Linguística e Psicanálise que embasa as reflexões.

> Aqui toca-se na essência do que, da lingüística interessa à psicanálise. Para resumi-la a seu mínimo, a tese freudiana poderia ser dita assim: o fato que haja língua tem a ver com o fato de que haja inconsciente, de onde se segue que os mecanismos de uma repetem aqueles do segundo (é a tese dos sentidos opostos nas palavras primitivas) e reciprocamente. Donde se segue mais precisamente que um ponto pode ser definido onde a língua – ao mesmo tempo o fato de que exista, e o fato que ela tenha tal forma – e o desejo inconsciente se articulam (MILNER, op.cit., p. 42).

No quadro epistemológico da AD, a concepção de língua que orienta a pesquisa aceita lidar com contradições e deslocamentos porque também está afetada pelos pressupostos psicanalíticos. Teixeira (2005) encontra, nos últimos textos de Pêcheux, indícios da adesão do autor as ideias com as quais a autora e eu nos embasamos. Trata-se de admitir uma noção de língua que reconhece a regularidade perpassada pela equivocidade, como diz a autora: "[...] Se a psicanálise está colocada, uma teoria dos processos discursivos, que inclui a lingüística em seu quadro epistemológico, terá necessariamente que operar com uma noção de língua que suporte o *real* do não sistemático" (2005, p.128) [grifo da autora].

Conforme abordado anteriormente, a noção de língua que apresento parece ter em Saussure o seu ponto de ancoragem. A seguir, trago algumas reflexões a partir da observação de textos saussurianos que evidenciam pontos que permitem pensar a língua sistêmica passível à falha, ou, melhor dizendo, uma língua que comporta a *lalangue*.

Antes de iniciar, lembro que a noção de língua, que a princípio aproxima-me da teoria linguística moderna, é a que a compreende como um sistema de signos, regido por sua ordem própria. Passo, pois, às observações dos pontos da obra de Saussure que permitem esboçar uma teoria de língua que aceita o desconforto de lidar com a opacidade do dizer.

No início do Curso de Linguística Geral, capítulo II, encontro a seguinte declaração: "Isso não é tudo: como a **linguagem escapa a mais das vezes à observação**, o lingüista deverá ter em conta os textos escritos, pois somente eles lhe farão conhecer os idiomas passados e distantes" (CLG, 1975, p. 13) [grifos meus].

Vê-se nessa declaração que a língua escapa. Embora Saussure não esteja lidando com o mesmo ponto de vista adotado nesse trabalho, suponho que essa percepção revela que não obstante se diga que a língua seja imanente, há algo que faz com que ela não seja apreendida e nem explicada totalmente por si só. Há um fator que a faz escapar: a emergência do sujeito.

Ao falar da relação entre conceito e imagem acústica que constitui signo, tem-se dois momentos de análise:

> (I) A parte física pode ser posta de lado desde logo. Quando ouvimos falar uma língua que desconhecemos, percebemos bem os sons, mas devido à nossa incompreensão, ficamos alheios ao fato social (CLG, 1975, p. 21).
>
> (II) A parte psíquica não entra tampouco totalmente neste jogo: o lado executivo fica de fora, pois a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor; nós a chamaremos fala (parole) (CLG, op. cit., p. 21).

No fragmento II, tem-se claramente a presença do indivíduo e da fala com os quais Saussure optou por não lidar. Mas, no fragmento I, se observa sutilmente uma imagem que leva a pensar a possibilidade de haver a emergência da singularidade[21] marcada pelo sujeito que enuncia, porque a língua é social, o signo está na massa, mas é de maneira singular que toca cada falante. O que constitui a língua não é o som. Se o indivíduo não for depositário de

[21] O sujeito, uma vez constituído na e pela linguagem que o preexiste, ao fazer as escolhas das formas linguisticas presentes na estrutura sistêmica da língua, pode estar colocando em jogo escolhas que expressam o seu desejo e, sendo assim, a singularidade é entendida como algo que está para a ordem própria do sujeito. Riolfi (2000, p.86) define bem o conceito: "Entre-passagens, o tropeço, o faltoso da língua que deixa entrever que nos sulcos da língua escorre não só tinta, como também gozo, índice da divisão subjetiva. Pela surpresa que porta, o gozo desconcerta o sujeito pois revela a presença da ordem desejante e o força a dizer outra coisa além daquela implicada na intenção manifesta. É justamente nesta Coisa Outra que estou situando a invenção, no nome próprio da singularidade".

determinado conhecimento social, ficará alheio à língua; se o for, tomará o signo que está na massa e poderá utilizá-lo singularmente.

Apresento agora um primado para a elaboração da concepção de língua não transparente, contingente e opacificante, como lugar de falha associada à Psicanálise: "A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; **não supõe jamais premeditação**, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]" (CLG, op. cit., p. 22) [grifos meus].

A não capacidade de premeditação põe por terra formulações que teorizam um sujeito consciente, intencional. A língua deixa de ser inatista, funcionalista e transparente. Ao associar a língua à imprevisibilidade, expurga-se o indivíduo consciente de si e abre-se espaço para a emergência do sujeito passível ao equívoco.

O fato de considerar as partes que constituem o signo como psíquicas propicia a abertura de uma brecha para se pensar a língua constituída por signos associada ao inconsciente que é também uma instância psíquica: a língua "[...] constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas" (CLG, 1975, p. 23).

No capítulo V da primeira parte do CLG tem-se um capítulo intitulado: *Elementos internos e externos da língua*. O referido capítulo possibilita refletir sobre a questão da ordem própria da língua ser afetada por elementos que lhe são exteriores, conforme observado nos estudos de Authier-Revuz (ver 1.1). O imanentismo proposto por Saussure procurava afastar a exterioridade visando a não diluição da ordem própria da língua, mas não nega a sua existência. A língua, embora homogênea, é constituída por elementos internos, que fazem o sistema funcionar, e os elementos externos, que a rodeiam, mas não interferem na sua engrenagem. Será externo à língua aquilo que não mover a engrenagem do funcionamento da linguagem; assim, um estrangeirismo (externo, mas não significativo, pois não muda a ordem de funcionamento da língua), como *deletar*, ao entrar na ordem da língua, sofre as coerções do sistema e passa a fazer parte dele, porém não provoca alterações no funcionamento do sistema geral. Embora não afete a engrenagem, a exterioridade já está na língua.

Para pensar a noção de língua da AD que está intimamente relacionada à história, encontro uma passagem indicando a noção de história que aponta para o aspecto alienante da ideologia, da qual o sujeito não pode se livrar, porque a desconhece: "Por fim, voltando à língua, perguntar-se-á por que o fator histórico da **transmissão a domina totalmente** e exclui toda a transformação lingüística geral e repentina" (CLG, op. cit., p.86) [grifos meus]. No

caso da AD, a alienação está relacionada à ideologia e os sentidos são produzidos em razão do lugar sócio-histórico no qual o sujeito se inscreve.

O sujeito, de acordo com Lacan, é constituído de linguagem e, por conseguinte, ele é alienado pelo significante. Desse modo, presentifico a incompatibilidade de equiparar Sujeito althusseriano ao Outro lacaniano[22], pois a alienação de que ambos tratam são de ordens distintas e, consequentemente, ideologia e inconsciente não são tomados como equivalentes.

O sujeito é alienado pela língua em virtude da correlação com o movimento constitutivo de aquisição da linguagem que se instaura entre o presente e o ausente. Claudia Lemos (2006), embasada nos princípios saussurianos e nos lacanianos, defende que a língua passa por mudanças que marcam diferenças no sistema lingüístico; no entanto, os falantes não têm consciência dessa mudança, eles utilizam a linguagem, porém esquecem o que diacronicamente a constitui. Mais uma vez, o sujeito é constituído pela linguagem que é presença e ausência simultaneamente. Ele é alienado porque não tem conhecimento das leis que regem a língua. É subserviente a elas, não podendo intervir no sistema, visto que o desconhece. O sujeito é então constituído por alienação, um não-saber. Veja:

> [...] Cumprirá acrescentar, ainda, que a reflexão não intervém na prática de um idioma; que os indivíduos em larga medida, não têm consciência das leis da língua; e se não as percebem como poderiam modificá-las? Ainda que delas tivessem consciência, é preciso lembrar que os fatos lingüísticos não provocam a crítica, no sentido de que cada povo geralmente está satisfeito com a língua que recebeu (CLG, p. 86-87).

Saussure, mesmo sem pressupor literalmente um sujeito, já o preconizava como não consciente, como se pode ver na citação anterior.

Considero que a língua funciona sistematicamente e, como há sujeito do inconsciente o tempo todo procurando um lugar para aparecer, em dadas circunstâncias, a estrutura sistêmica movimenta-se e abre espaços para que a imprevisibilidade e o equívoco apareçam e, assim, possa ocorrer a emergência de traços da singularidade do sujeito. Dessa maneira,

---

[22] Por evocar para o quadro teórico conceitos ligados à AD e à Psicanálise, tomo o cuidado de delimitar que afasto da ideia de pensar a associação entre ideologia e o Outro lacaniano. Faço coro com Teixeira (2005) que, sobre a questão, diz: "[...] Buscando superar a visão de sujeito como *ser transparente a si mesmo*, o autor [refere-se a Pêcheux] empreende o esforço de conferir à subjetividade uma dimensão ao mesmo tempo ideológica e psicanalítica, sob as bases da identificação, a meu ver equivocada, entre o *Sujeito althusseriano* e o *Outro lacaniano*. Essa identificação coloca o sujeito como predominantemente tomado pelo *imaginário* e o *simbólico*, *desconhecendo* que, de acordo com Lacan, é das amarras do nó dos três registros – *real, imaginário e simbólico* – que ele depende para se constituir" (TEIXEIRA, 2005, p.18) [grifos da autora]. Conforme observado, de acordo com Teixeira (op.cit.), os problemas encontrados na análise do discurso se devem, primordialmente, à leitura superficial que Pêcheux realizou dos textos lacanianos fazendo coincidir Sujeito althusseriano com o Outro lacaniano. Assim sendo, a autora empreende um estudo que, a partir da autocrítica e de indagações de Pêcheux, visa a dar continuidade ao projeto da análise do discurso considerando as indicações deixadas pelo próprio autor. Um desses caminhos é considerar a entrada do registro do real também como constitutivo do sujeito que, até então, era tomado pelo imaginário e o simbólico.

verifica-se a pertinência da articulação das ideias de equívoco e sistema, sendo o primeiro só possível a partir da existência do segundo.

Lembro que, para Saussure, o signo linguístico possui características de mutabilidade e imutabilidade. Parece controversa tal asseveração, mas pode-se compreendê-la, se pensarmos que o sistema linguístico comporta as duas características, não sendo ambas excludentes. Dessa forma, também, pode-se ponderar que o sistema comporta tanto o velho quanto o novo, ou seja, a repetição dos dizeres (imutabilidade) e entrada numa nova ordem (mutabilidade) fazem parte da estrutura sistêmica da língua.

O movimento que possibilita a emergência de marcas da singularidade do sujeito sobre o qual falei se dá na mutabilidade, na relação entre o significado e o significante: "Sejam quais forem os fatôres de alteração, quer funcionem isoladamente ou combinados, levam sempre a um *deslocamento da relação entre o significado e o significante*" (CLG, 1975, p.88) [grifos do autor].

A imutabilidade do signo compreende que nem o indivíduo e nem a massa social sejam capazes de mudar a língua, pois a imutabilidade está associada às leis que regem a língua e entre os fatores que impedem a ocorrência de mudanças, segundo Saussure (1975), estão:

a) **o caráter arbitrário do signo**, isto é, a língua não possui normas razoáveis para que sejam definidas as escolhas feitas pelos falantes.

b) **a multidão de signos necessários para constituir qualquer língua** faz com que seja inviável modificar um sistema tão vasto de signos distintos.

c) **o caráter demasiado complexo do sistema** que implica o fato de que o sistema linguístico é muito complexo e, para compreendê-lo, seria necessária muita reflexão; no entanto, o falante não pode intervir nele porque o desconhece, mesmo o utilizando diariamente: "[...] mesmo aquêles que dele fazem uso cotidiano, ignoram-no profundamente" (CLG, op. cit., p. 88).

d) **a resistência da inércia coletiva a toda renovação linguística,** isto quer dizer que a língua sofre a influência constante de seus falantes e isso demonstra a dificuldade de uma revolução: "a língua, de todas as instituições sociais, é a que oferece menos oportunidades às iniciativas. A língua forma um todo com a vida da massa social e esta, sendo naturalmente inerte, aparece antes de tudo como um fator de conservação" (CLG, op. cit., p. 88).

Como se observa, a coletividade possibilita dar à língua um caráter de fixidez. O tempo também contribui para a imutabilidade, pois: "[...] A todo instante, a solidariedade com

o passado põe em xeque a nossa liberdade de escolher" (CLG, 1975, p.88). O tempo fixa a tradição das escolhas arbitrárias já realizadas.

O tempo assegura a continuidade da língua, mas também a altera, daí ser possível falar em mutabilidade e imutabilidade do signo. A mutabilidade consiste nas mudanças que se dão lentamente na língua sem que o falante saiba disso. Tais mudanças já são previstas pelo sistema: "uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante. É uma das conseqüências da arbitrariedade do signo" (CLG, op.cit., p.90).

Para mim, os deslocamentos são os pontos que permitem o movimento e dão lugar à imprevisibilidade. O vínculo entre um significante[23] e um significado é estabelecido socialmente, por convenção. O tempo, por sua vez, de um lado não permite mutabilidade, porque a tradição freia as mudanças, por outro, lentamente, devido a causas internas oriundas do próprio sistema, permite que ocorram mudanças.

Enfatizo que os signos não são livres, eles sofrem as mutações do sistema, porém, sem o seu aval, nada ocorre na língua: "Mas quando intervém o *Tempo,* combinado com a psicologia social, sentimos que a língua não é livre; massa falante x Tempo" (SAUSSURE, 2004, p. 288) [grifo do autor]. Desse modo, os equívocos que se fazem perceber na língua se dão a partir do deslocamento da relação significante/significado, mas não alteram a estrutura sistêmica da língua.

Se compactuo com Saussure nesse ponto, considero, então, que o sistema prevê os equívocos; se não os previsse, eles não ocorreriam na língua. O sistema conjetura apenas o que não pode ocorrer na língua, logo, as possibilidades do que pode ocorrer, a partir das coerções, são infinitas.

Observe mais um fragmento:

---

[23] Significante, para Saussure e Lacan, possui implicações distintas, sendo que o psicanalista parte da teoria do signo saussureano para depois dela se afastar. Para Saussure (1975), o signo linguístico é constituído pela combinação do conceito e da imagem acústica, sendo esta substituída pelo significante e aquele pelo significado. O signo é assim esquematizado: Signo = Significado/Significante. O vínculo estabelecido entre significado e significante é estabelecido socialmente por convenção, e o significante representa o significado. Lacan inverte o algoritmo saussureano e dá primazia ao significante. Para o autor: "E fracassaremos ao sustentarmos a questão, enquanto não nos libertarmos da ilusão de que o significante responde a função de representar o significado, ou melhor: que o significante tenha que responder por sua existência ao título de uma significação qualquer, seja ela qual for (1992, p. 228)". Para o autor, o padrão da significação está localizado nas correlações do significante ao significante e trata-se de um efeito efêmero. Em resumo, Machado (2000, p.83) explica: "O significante para Lacan não é 'secundarização' nem uma imitação do significado, pois não há nenhum elemento que se agarre a cada significante. Um significante não quer dizer nada sozinho. Para por-se em funcionamento, produzir significações, ele precisa de um sistema de significantes.". A noção de significação exposta relaciona-se à proposta apresentada nesta pesquisa.

> [...] não foi o conjunto que se deslocou, nem o sistema que engendrou outro, mas um elemento do primeiro que mudou e isso basta para fazer surgir outro sistema./ 3º. Essa observação nos faz compreender melhor o caráter sempre **fortuito** de um estado (CLG, 1975, p.100) [grifos meus].

O **fortuito** tem muito a dizer, ele evidencia que em um dado estado, tem-se uma alteração que ocorre no sistema, mas essa alteração poderia ser outra qualquer. Dessa maneira, observa-se que o sistema possui restrições próprias que determinam o que poderá ou não ocorrer na língua, ou melhor, não sou eu que decido o que falar, em alguma medida, o sistema restringe o que vai ser dito. Logo, a emergência do real, daquilo que não se escreve, já está prevista no caráter fortuito que os estados podem apresentar.

Reforçando o dizer anterior:

> Parece estranho, à primeira vista, que uma idéia tão particular como a do genitivo plural tenha tomado o signo zero; mas é justamente a prova de que tudo provém de um puro acidente. A língua é um mecanismo que continua a funcionar, não obstante as deteriorações que lhe são causadas (CLG, op.cit., p. 100).

Saussure, embora não tratasse das "deteriorações" da língua, não deixou de observá-las. Por conseguinte, vê-se em sua obra o espaço para pensar a língua enquanto não-toda, passível à falha, mesmo que esta seja uma questão pela qual não quis se interessar no momento histórico em que viveu.

Retomo, destarte, o pressuposto de que os equívocos já são previsíveis na estrutura sistêmica da língua. Compreendo que só há possibilidade de equivocidade, devido à existência de uma estrutura sistêmica. A língua não é premeditada, mas os deslocamentos nela possíveis de serem realizados, o são: "[...] a língua não premedita nada; é espontânea e fortuitamente que suas peças se deslocam – ou melhor, se modificam" (CLG, 1975, p. 105).

Milner (1995) enfatiza que só há possibilidade de poesia para uma língua que tem gramática, ou melhor, em que há sistema. Dessa forma, compreendo que já está previsto no funcionamento do sistema, o movimento, a imprevisibilidade:

> [...] O próprio conceito de língua: de um lado ele designa uma totalidade abstrata, e enumerável, consagrada, assim, que é representada, ao estatuto de fantasma; é a língua-realidade, que se interpreta como instituição, como competência, como bandeira, como conjunto de práticas, etc. **Mas, por outro lado, e sem que seja possível separar os fios,** a língua suporta a barra do impossível que marca a alíngua na sua relação com a verdade, e que é justamente impossível de totalizar (MILNER, 1995, p. 73) [grifos meus].

Em consonância com Milner (1995), considero que Saussure previa no sistema a possibilidade de realização de equívocos, embora não tenha defendido essa ideia, e isso pude

notar nas lacunas que suas formulações permitiram que se abrissem. Sistematicidade e imprevisibilidade/emergência do sujeito estão no mesmo fio: a língua. Tanto o sujeito quanto a significação/sentido são efeitos que emergem na cadeia significante para logo desaparecerem.

Na discussão sobre as entidades concretas da língua do CLG vão sendo discutidas as questões associadas à delimitação da unidade de análise mínima da língua. Eis que surge mais uma preciosa formulação que corrobora as ideias de movimento discutidas acima e, além do mais, é caracterizada como um dos pontos que delimitam este trabalho e permite definir bem a noção de língua aqui adotada. Ei-la:

> [...] tudo o que for significativo num grau qualquer aparece-lhes como um elemento concreto, e eles o distinguem infalivelmente no discurso. Mas uma coisa é sentir esse **jogo rápido** e delicado das unidades, outra coisa dar-se conta dele por meio de uma análise metódica (CLG, 1975, p.123) [grifos meus].

Esse é o **jogo rápido** que busco na pesquisa e que poderá mostrar possíveis caminhos para pensar como se dá a constituição de aspectos da subjetividade do aluno do Acelera sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP e ao programa, levando em consideração os efeitos da transferência. É por meio desse jogo que surgem os atos falhos, a ambiguidade do dizer.

Antes de finalizar as considerações sobre o CLG, saliento que nele também há indícios de formulações que vão constituir a enunciação. Esta, genericamente, é definida como o lugar teórico em que se estudam as marcas do sujeito em um enunciado. São marcas sempre únicas, irrepetíveis, singulares:

> Quando, numa conferência, ouvimos repetir diversas vezes a palavra Senhores!, temos o sentimento de que se trata, toda vez, da mesma expressão, no entanto, as variações de volume, sopro e da entonação se apresentam, nas diversas passagens, com diferenças fônicas assaz apreciáveis (CLG, op.cit., p.125)
>
> Cada vez que emprego a palavra *Senhores*, eu lhes renovo a matéria (CLG, op. cit., p. 126).

Embora Saussure estivesse falando de substância fônica, que era o tema com o qual se interessava na oportunidade, nitidamente, se percebe o prenúncio da enunciação e da efemeridade do dizer.

Em se tratando da língua enquanto algo que escapa à vontade do falante, embora pareça homogênea, ela é heterogênea. Na edição dos manuscritos elaborada por Bouquet (2004) lê-se:

> A língua, ou sistema semiológico, qualquer que seja, não é um barco no estaleiro, mas um barco lançado ao mar. Desde o instante que ele tem contato com o mar, é inútil pensar que é possível prever o seu curso sob o pretexto de que se conhece exatamente as estruturas de que ele se compõe, sua construção interior segundo um plano (SAUSSURE, 2004, p. 248).

Saussure falava nessa oportunidade sobre a língua enquanto sistema de signos presente na coletividade. Aproveito para discutir que a ideia do barco lançado ao mar vai contra o conceito de língua homogênea. Uma vez lançada ao mar, não se sabe de que ordem serão os elementos que vão afetá-la. Pode-se até conhecer como a língua funciona, quais são as "estruturas que a compõe", mas, nem por isso, marcas do sujeito poderão deixar de surgir. Se fosse assim, os linguistas não cometeriam atos falhos, por exemplo. Ninguém escapa ao equívoco. Flores (2006) em um título de um texto questionará: *Sobre aquilo que não se pode falar, é possível calar?* Se me calo, cessaria de dizer? Então não estaria fadada ao equívoco?

É perante os anagramas que Saussure parece estar mesmo frente a frente a uma língua que não é transparente, que provoca equivocidade.

Sobre essa questão, Milner posiciona-se:

> [...] Saussure estava diante de um real incontornável, mas a filologia nada podia fazer com ele: não havia mais princípios necessários, mas uma propriedade sempre localizável nos textos – não mais o saber obliterado dos especialistas desaparecidos, mas o saber inconsciente da própria língua (MILNER, 1995, p.55).

O estudo dos anagramas se deu em boa parte antes de Saussure ministrar os cursos que seriam depois o mote para publicação do CLG. Parece vir daí, então, as oscilações que são relevantes para a construção de novas teorizações, entre elas a noção de língua com a qual lido.

Nos anagramas, encontro algo parecido com a reflexão que levanto: língua enquanto sistema e enquanto equívoco, passíveis ambos de articulação, e, nesse entremeio, há espaço para a não totalidade, lugar em que nem tudo pode ser explicado. Saussure obliterou a equivocidade na busca constante de encontrar regularidades naquilo que é contingente. Mesmo assim, sobra um resto, conforme se pôde observar ao longo das colocações apresentadas.

Observando o CLG, alguns trechos da edição dos manuscritos editada por Bouquet e os estudos dos anagramas, busquei evidenciar que a teorização saussuriana contribuiu para este estudo, tanto pela teorização de língua enquanto sistema regido por sua ordem própria, quanto pelas postulações precursoras que possibilitaram que os estudos caminhassem e

dessem espaço para que a Linguística, afetada por outras áreas do saber, chegasse à concepção de língua tomada enquanto lugar de equívoco, ponto de emergência do sujeito.

A língua sistêmica, com sua ordem própria, é o meu referencial, mas em determinados momentos a relação entre o significado e o significante se desloca, o barco é lançado ao mar. Então, a língua que não supõe jamais premeditação, escapa a mais das vezes ao sujeito e, no jogo rápido e delicado das unidades, deixa transparecer as marcas de singularidade do sujeito. É na não-sistematicidade da língua que o sujeito emerge momentaneamente, abrindo frestas na linearidade, mas logo o fio é retomado; por isso, pode-se dizer que o equívoco só é possível a partir da existência da sistematicidade da língua.

Ao longo das reflexões apresentadas até o momento neste capítulo, foi possível perceber o caminhar de teóricos que, em seus percursos de elaboração, vivenciaram o encontrar-se com o inefável, o não todo. Saussure optou por não tratá-lo, mas as marcas desse encontro não puderam ser obliteradas (conforme salientado). Pêcheux (2002, p.57), no último momento de suas teorizações, por "uma questão de responsabilidade", decidiu incluir e assumir a ordem da falta em suas reflexões.

A mudança de posição de Pêcheux, conforme visto em 1.1, se deu em decorrência da transformação da relação transferencial entre ele e seu mestre Althusser, numa espécie de afastamento do orientando do orientador. Em decorrência do distanciamento, houve, por parte do primeiro, a saída do percurso repetidor e o caminhar para um outro movimento, relacionado à ordem da repetição do real, da criação. O fenômeno de colamento à palavra do mestre e o afastamento dela, relaciona-se à transferência, assunto do próximo item. O conceito interessa porque pode fazer com que as noções de desejo e linguagem possam ser operacionalizadas.

Trazer algumas reflexões sobre a teoria da transferência pode ainda esboçar o caminho para tematizar sobre a possibilidade de ocorrência de deslocamento no processo de ensino e de aprendizagem da LP pelo aluno do Acelera. Por meio da transferência, pode-se pensar que o aluno tenha, entre outras, a opção de caminhar em direção a uma produção própria que o afaste da repetição das palavras do professor.

1.3 A transferência

Se se pensa em processo de ensino e de aprendizagem que se dá na instituição escola, torna-se importante discutir a questão da transmissibilidade, pois ela remete a um circuito maior que se relaciona com a instauração da transferência. Sendo assim, para que a transmissibilidade ocorra, faz-se necessário haver entre professor e aluno a instauração de uma transferência. Ela, por sua vez, pode desencadear processos de identificação/separação e também de resistência (tomada, neste momento, como a não entrada na ordem da elaboração de um saber). O primeiro processo pode despertar no aluno o interesse de tomar em suas mãos um saber a respeito daquilo que lhe foi ensinado, indo além da decodificação de conteúdos; o segundo, por sua vez, pode inibir todo o processo, dificultando a entrada de algo da ordem de uma criação.

Por falar em resistência, abro um parêntese para retomar, a partir do texto de Freud (1972) *Cinco lições de Psicanálise*[24], a ideia de um não-saber que escapa ao falante e constitui o funcionamento do sujeito.

Ao longo das lições de Psicanálise, Freud (1972) vai apresentando o percurso de sua elaboração. Na primeira, de forma modesta, ele apresenta sucintamente a forma como se deu a sua entrada nos estudos psicanalíticos e, então, atribui a criação da Psicanálise à Joseph Breuer quem pela primeira vez utilizou o método para tratar de uma jovem histérica. Nesta lição, o inconsciente já aparece como um estado mental capaz de exercer poder sobre a consciência. Importantes conceitos relacionados à cena traumática são discutidos.

Na segunda lição, evidenciam-se as novas influências vivenciadas por Freud, entre elas, as de Charcot. Neste momento, fala-se em especial sobre a resistência e a repressão, elementos fundamentais para a compreensão da cena traumática, bem como das formas possíveis de se lidar com a repressão. Há nesta lição, o abandono da hipnose.

---

[24] O texto *Cinco lições* foi produzido a partir de cinco palestras ministradas na Clarck University (Massachusetts). Essa foi a primeira vez que o psicanalista de Viena apresentou-se para o público americano e esse momento marcou significativamente sua carreira, pois pôde atrair a atenção de um grande grupo de pessoas que demonstravam interesse pelos trabalhos que já vinha realizando há algum tempo. As conferências se baseavam em obras já publicadas do palestrante. Segundo o próprio Freud, a apresentação das conferências foi essencial para marcar o reconhecimento da Psicanálise que há tempos batalhava para delinear seu espaço no campo do saber científico: "Quando subi ao estrado em Worcester para pronunciar minhas Cinco Lições de Psicanálise, isto pareceu a concretização de um incrível devaneio: a psicanálise não era mais um produto de delírio, tornara-se uma parte valiosa da realidade" (FREUD, 1976, p.67) .

Na lição seguinte, discute-se sobre uma gama variada de temas relevantes, tais como: associação livre, interpretação dos sonhos, atos falhos. São discutidas noções que possibilitam chegar ao conhecimento daquilo que outrora fora reprimido.

A quarta lição dedica-se à questão da sexualidade, propaga a existência da sexualidade infantil que causa, para muitos, desconforto. Evidencia desde o início, que sexualidade infantil é independente da função procriadora que poderá vir à tona posteriormente, já que a sexualidade infantil evoluirá para a chamada sexualidade normal do adulto. Comenta sobre o auto-erotismo e sobre a escolha dos pais como primeiro objeto da escolha amorosa das crianças.

A quinta e última lição enfoca basicamente os aspectos relacionados à transferência e as possíveis formas de desenlace do tratamento psíquico.

A atenção neste estudo será dedicada, em especial, à segunda, à terceira e à quinta lições, pois compreender o processo de resistência, repressão e a relação transferencial pode contribuir para se pensar como se dá a constituição de aspectos da subjetividade do aluno do Acelera sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP, apontando, assim, para a viabilização do comparecimento de alguma questão nova para o sujeito envolvido nesse processo.

A segunda lição apresenta o trabalho de Freud sem a influência da hipnose. Naquele estágio, procurava-se tratar o doente em estado normal e fazê-lo contar aquilo que nem os outros, nem ele mesmo sabia. Isso era conseguido afirmando-se ao paciente que ele sabia mais, mesmo quando chegava a um ponto em que parecia não ter o que dizer; até mesmo, colocava a mão em frente à fronte do paciente para estimular-lhe as recordações. Com esse método, Freud percebeu que os doentes não haviam perdido as recordações, mas havia uma força que as impedia de vir à consciência, era a resistência. Ela estava ali para proteger a outra cena.

O conceito de resistência foi muito importante para a obra de Freud. Dele surgiu a denominação de repressão, uma outra força que instaurava uma luta interna para manter inconscientes desejos que poderiam causar angústia, sofrimento, pois esses desejos nem sempre são compatíveis com os valores morais do indivíduo. A repressão, então, é um meio de proteger a personalidade psíquica do desprazer da não realização do desejo.

A repressão e a resistência são forças que não cessam de existir e onde há resistência há algo da ordem do desejo; no entanto, resistência e desejo são fatos conflitantes. A repressão, por sua vez, expulsa aquilo que ameaça deixar aparecer na consciência o que é pertencente ao desejo que não se pode saciar. Então, a resistência, associada à repressão,

caracteriza-se como um subterfúgio para que a outra cena não retorne. Partindo então dos dois princípios acima descritos, Freud ilustra que o aparelho psíquico vive uma luta ativa para determinar o que será consciente e o que será reprimido, observe: "[...] o impulso desejoso continua a existir no inconsciente à espreita de oportunidade para se revelar, concebe a formação de um substituto do reprimido, disfarçado e irreconhecível, para lançar a consciência [...]" (FREUD, 1972, p.27).

No sintoma, procurava-se observar os disfarces que permitiriam chegar ao desejo que fora reprimido. Quando o analista consegue vencer a resistência, chega-se, então, às possibilidades de solução do incômodo, que podem ser: (1) a sublimação, ou seja, desvia-se a energia para um alvo mais elevado; (2) reconhece-se a repulsa e se aceita total ou parcialmente lidar com ela, pois, o doente, de certa forma, se convence de que repelira sem razão o desejo; e (3) o indivíduo reconhece como justa a repulsa.

Os aspectos descritos na lição 02 (dois) poderiam ser assim sintetizados:

Cena traumática → Resíduos → Sintoma → Resistência/ repressão →Rememoração de deformações

Para compreender a cena traumática e os resíduos nesta lição, é preciso ter a noção de repressão e de resistência sem a hipnose, pois ela retorna direto à cena traumática, sem passar pelas etapas que evidenciam os conflitos internos.

No caso da pesquisa, alerto para o fato de que a perspectiva adotada não é a de análise clínica. Dessa forma, chegar ao desejo reprimido está longe de minha possibilidade. Busco observar, nos dizeres dos alunos, pela via de atos falhos, por exemplo, se a repressão e a resistência – como forças existentes na constituição do sujeito – permitem entrever se há algo da ordem do desejo emergindo nos dizeres analisados, fazendo com que haja, assim, a possibilidade da entrada do aluno em uma outra ordem do dizer.

Na terceira lição, já utilizando o método da associação livre, Freud apresenta elementos por meio dos quais a cena traumática pode vir à tona e, assim, apresenta os atos falhos como sendo pequenas falhas que as pessoas cometem no dia a dia, mas não dão nenhuma relevância, como, por exemplo, esquecimentos, trocas de letras ao escrever, lapsos de linguagem, entre outros. Esses pequenos atos podem auxiliar a chegar à parte esquecida da mente e evidenciar a singularidade do sujeito. E são eles que interessam ao analisar o dizer dos participantes dessa pesquisa. Como já disse, chegar à parte esquecida não me é possível,

mas a observação da ocorrência dos atos faz-me apostar na possibilidade de haver desejo em operação no dizer do aluno do Acelera.

Por fim, tem-se a quinta lição, a qual enfatiza que os homens adoecem quando na realidade não conseguem satisfazer as suas necessidades sexuais: é na doença que se refugiam para tentar encontrar uma forma substituta de satisfazer esses desejos.

O aspecto mais importante da lição refere-se à questão da transferência:

> [...] o doente consagra ao médico uma série de sentimentos afetuosos, mesclados muitas vezes de hostilidade, não justificados em relações reais e que, pelas suas particularidades, devem provir de antigas fantasias tornadas inconscientes (FREUD, 1972, p.47)

A transferência é importante para a ação terapêutica, mas surge também entre as relações que as pessoas estabelecem com os seus semelhantes; não está restrita tão-somente aos casos clínicos. Pensar que a transferência se faz presente na relação entre professor e aluno possibilita observar não a ocorrência de "doenças", mas uma tentativa de o sujeito satisfazer suas necessidades, pulsões, buscando uma forma substituta de satisfação.

Retomando uma citação freudiana apresentada na introdução deste estudo:

> Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer que o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. Professores (FREUD, 1996, v. XIII, p.248).

Reitero a importância do conceito de transferência para esta pesquisa, uma vez que, estabelecidas as primeiras relações (familiares), o sujeito não pode mais se livrar delas, podendo apenas transformá-las, reeditá-las na busca eterna da satisfação plena. É nesse sentido que a transferência é concebida como automatismo de repetição.

Retomo, então, as reflexões sobre a transferência, recorrendo também aos estudos lacanianos, bem como aos de autores que nele se embasam.

Por meio das reflexões que realizo, almejo ir um pouco além das imagens que tem sido tradicionalmente tecidas sobre o aluno do Acelera, acerca do processo de ensino e de aprendizagem da LP, tentando resgatar aquilo que atualmente não se tem percebido em relação aos alunos. Para isso, abordar a questão da transferência parece-me produtivo.

Já de início, gostaria de ressaltar que a transferência é um fenômeno inconsciente. Para Lacan (1992), a transferência está para além das relações afetivas e também para além das névoas do *Bem*; por isso, ela se refere ao *Eros.* Ainda de acordo com Lacan (1992), a transferência é um fenômeno que tenta ao máximo imitar e, às vezes, chega a se confundir

com o amor – amor que é metáfora e se liga ao Outro, no que se refere ao que ele pode nos dar e ao que tem para nos responder. Por ser metáfora, já está aí implicado um gesto de interpretação.

Nesta relação, encontram-se o amante (*érastès*) e o amado (*éroménos*), aquele procura no amado aquilo que lhe falta, mesmo sem saber o que lhe falta. Todavia, o amado não sabe o que tem a oferecer; e o que prevalece nesse enlace é o não-saber.

Por se tratar de um processo espontâneo, a transferência não pode ser controlável; ela acontece ou não.

A transferência é definida como automatismo de repetição, pois retorna sempre ao passado para recriar cenas perdidas, reprimidas, e que são da ordem do gozo. Dessa maneira, ela está ligada essencialmente à presença do passado. Por ser um fenômeno manejado pela interpretação, cada rememoração é uma reprodução; mas uma reprodução criadora, porque cada gesto de interpretação é único, singular. Logo, a transferência é a repetição de um ato, mas não é só reprodução, é transformação por meio da reconstrução do passado.

Resumindo o que disse sobre a transferência, cito Riolfi (1999, p.127):

> É importante frisar então que é esta dimensão do ato que caracteriza a repetição: o sujeito faz algo em que recria uma cena que não é possível lembrar. Trata-se de ações concretas. Quando estas ações, nas quais o inconsciente presentifica-se, manifestam-se não apenas na concretude do ato, mas colocadas nas palavras endereçados ao Outro, recebem o nome de transferência. Deriva-se daí que a transferência é um fragmento da repetição no qual as cenas interceptadas revelam-se não em ações sobre o mundo das coisas, mas nas palavras. Palavras que se tornam metáfora do inconsciente para um sujeito.

Com o estabelecimento da transferência, o sujeito tem a ilusão de que, por meio da reconstituição das cenas reprimidas, os laços serão refeitos. Sendo assim, esse fenômeno faz com que o sujeito passe a crer na possibilidade de encaixe perfeito. Entretanto, sabendo que a falta é constitutiva e primordial e que a demanda é inconsciente, a transferência aponta para aquilo que recobre: o sujeito do inconsciente em quem incide significantes. O sujeito sempre demanda, porque a falta não é suprida, ela vem pela via da linguagem e pela via do Outro. Enquanto o amor é da ordem de uma metáfora, a demanda é da ordem da metonímia.

> Com relação à cadeia significante desse sujeito que fala, o desejo se apresenta como constitutivo do sujeito que fala, o desejo se apresenta como tal numa posição que somente se pode conceber com base na metonímia determinada pela existência da cadeia significante. A metonímia é esse fenômeno que se produz no sujeito como suporte da cadeia significante. Pelo fato do sujeito submeter-se à marca da cadeia significante, é fundamentalmente instituída nele alguma coisa a que chamamos metonímia, e que não é nada além da possibilidade de deslizamento indefinido dos

> significantes sob a continuidade da cadeia significante (LACAN, 1992, p. 171).

O amor enquanto metáfora, suplência da relação sexual – amor que parte da ideia que os dois: amado e amante são um só – é o signo pelo qual se troca de discurso. Dessa forma, se a transferência se relaciona ao amor, ela pode propiciar a troca de discurso que é o caminho para se chegar à produção do novo (novo compreendido como o repetido de forma criadora). Se o amor faz signo, e este, por sua vez, é efeito do funcionamento de um significante, o que está em jogo na relação transferencial é metafórica e metonimicamente a possibilidade de deslocamentos que interessa a este estudo.

Estabelecida a relação transferencial, os sujeitos envolvidos começam a repetir ações continuadamente, reconstituindo cenas reprimidas. Dessa forma, quando um aluno repete os mesmos atos na escola, mesmo depois de serem coibidos, por exemplo, pode construir uma cena, a qual ele mesmo desconhece.

A repetição está relacionada à insistência da cadeia significante e o ato em si, praticado pelo aluno, está relacionado ao engodo do eu, da dimensão egoica (conforme 1.3.3); por isso é mais interessante observá-lo como um significante. O que o ato pode dizer sobre o sujeito? Nesse jogo de cartas desconhecidas, professor e aluno, se implicados no processo, talvez possam obter deslocamento; se não, nenhuma diferença poderá vir a ser marcada.

A possibilidade de deslocamento que a relação pedagógica pode desencadear por meio da transferência não se deve a nenhum esforço consciente por parte daqueles que participam do processo. O empenho do professor de transmitir algum conhecimento ao aluno pode vir a propiciar o engaste da transferência; e este interesse pode tocar o aluno, fazendo-o investir naquilo que lhe é oferecido. Na relação de identificação entre professor e aluno, pela via momentânea de rasgamento desta tela imaginária, pode-se supor que se abram brechas para que o sujeito possa elaborar um saber sobre si, sobre a situação em que se encontra e, então, trocar de discurso.

Em seguida, passo a circunstanciar a concepção de sujeito que fundamenta a pesquisa, para, posteriormente, retomar a questão da transferência, procurando compreendê-la com relação ao gozo e ao saber.

1.3.1 O enodamento do sujeito

A Psicanálise tem como objeto o sujeito do inconsciente. A palavra sujeito (tomada como sujeito do inconsciente) surgiu com Lacan. Freud não usava exatamente esse termo, mas já formulava o conceito usando outros nomes, tais como aqueles utilizados para denominar o inconsciente, por exemplo: *outra cena*: "Sob hipnose era possível, depois de considerável esfôrço, trazer *tais cenas* à memória, e por este trabalho de evocação os sintomas eram removidos" (FREUD, 1972, p.21) [grifos meus].

Por volta dos anos 50 do século XX, Lacan, que não tinha o objetivo de reinventar a Psicanálise, iniciou o seu ensino com um retorno aos textos de Freud, de modo a basear-se em três pilares para realizar suas formulações, são eles: filosofia heideggeriana, linguística saussureana e estudos de Lévi-Strauss, conforme se especifica a seguir:

> Em 1950, Lacan começa esse retorno aos textos de Freud, baseando-se, ao mesmo tempo, na filosofia heideggeriana, nos trabalhos da lingüística saussureana e nos de Lévi-Strauss. Da primeira, adotou um questionamento infinito sobre o estatuto da verdade, do ser e de seu desvelamento; da lingüística, extraiu sua concepção de significante e de um inconsciente organizado como uma linguagem; do pensamento de Lévi-Strauss deduziu a noção de simbólico, que utilizou na tópica (simbólico, imaginário, real: S.I.R.), assim como uma releitura universalista da interdição do incesto e do complexo de Édipo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 448).

Como se observou, Lacan se apoiou em um modelo linguístico para teorizar sobre o inconsciente. Dentre as teorizações lacanianas sobre o sujeito, de acordo com a materialidade recortada, requisito a que se refere à estruturação de sujeito por meio do RSI (real, simbólico e imaginário). Logo, para refletir mais sobre o sujeito, tomo a noção da topologia do nó borromeano.

A escolha se dá porque considero que o nó permite observar o movimento oscilante que marca a constituição subjetiva.

Começo por observar: Eis, como intitulou Lacan, as rodinhas de barbante, ou seja, o nó.

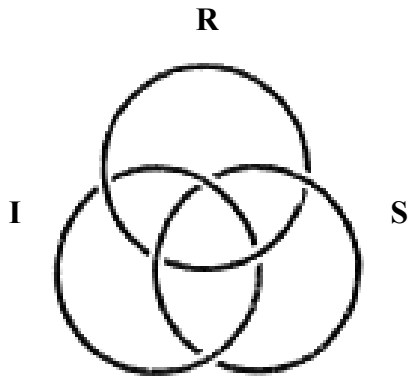


Figura 01: Nó borromeano

Segundo Roudinesco e Plon (1998), nó borromeano foi uma expressão introduzida por Lacan, por volta de 1972, para designar as figuras topológicas (nós trançados) destinados a traduzir a trilogia do simbólico, do imaginário e do real, repensada em termos de real/simbólico/imaginário.

Enfim, o nó borromeano é constituído pelos três registros: real, simbólico e imaginário e pode ser definido da seguinte forma:

> Como três anéis absolutamente distintos, no sentido de estarem livres dois a dois, que não se encadeiam entre si, ou seja, o nó estabelece um vínculo entre essas três dimensões, sem que nenhuma delas se encadeie com uma das outras, pois o corte de uma libera as duas outras (CHEMANA, 1984, p.215).

Ainda de acordo com Roudinesco e Plon (1998), a expressão nó borromeano remete à história da ilustre família Borromeu. O brasão dessa família era composto por três anéis que simbolizavam uma tríplice aliança. Se um dos anéis fosse retirado, os outros dois ficariam soltos.

O mínimo do nó é três, Lacan afirma: "A noção de nó borromeano parte de três. É, a saber, que se de três vocês romperem um dos anéis, eles ficam livres todos os três, ou seja, os dois outros se soltam" (LACAN, 1974-1975, p.5).

Ao longo de seus estudos, Lacan já vinha teorizando os registros do imaginário e do simbólico; no entanto, em primazia a elaboração do registro do real, surgiu a nodulação dos registros.

O imaginário, por vias gerais, pode ser compreendido como o registro da produção de uma fantasia, que é a capacidade que o sujeito tem de enfrentar a realidade, é o que faz laço, unidade. O simbólico, por sua vez, vem pela via da linguagem. Por fim, tem-se o real, algo inapreensível pela linguagem, ele é impossível e contingente, se presentifica pelo excesso. Para melhor esclarecer, cito Milner (2006, p.07):

> Existem três suposições. A primeira, ou melhor, uma delas, pois já é demais pôr ordem nisso, por mais arbitrária que seja, é que *há*: proposição tética que só tem por conteúdo sua própria posição– um gesto de corte, sem o qual não há nada que exista. Chamaremos isso de real ou R. Outra suposição, dita simbólica ou S, é que *há alíngua*, suposição sem a qual nada, e singularmente nenhuma suposição, poderia ser dita. Uma outra suposição, enfim, é que *há semelhante*, na qual se institui tudo o que constitui laço: é o imaginário ou I [grifos do autor].

Mas, enfim, por que esse (des)enodamento interessa?

Ao teorizar a concepção de língua, relacionada ao dizer do aluno do Acelera, busco os momentos em que a língua sistêmica, num jogo rápido, escapa ao falante e deixa transparecer possíveis marcas de sua singularidade. Para mim, a ocorrência desse jogo

rápido se dá porque, momentaneamente, o nó se desenoda e ao sujeito acontece um real, pura dispersão. Porém, como "[...] a dispersão não pode ser olhada fixamente: só a psicose consegue isso [...]" (MILNER, 2006, p. 13), logo após o desenodamento, o anel se fecha novamente.

Ao ser retomado o enodamento, a fragmentação do sujeito volta a fazer UM, até que novos furos (ir)rompam. Segundo Milner (op. cit., p.12), "O borromeanismo só existe por esse instante do desenodamento no qual, por um único corte, os anéis são dispersos". O autor esclarece ainda que, para o advento do desenodamento, "basta que se evoque a eventualidade de que um dos anéis possa ser desfeito" (MILNER, op.cit., p.10). No instante do desenodamento se dá, entre outros, o brotamento do sentido; sentido este que diz algo sobre a verdade do sujeito e o qual desconheço. Na pesquisa, o jogo rápido do qual falo pode ser pensado como o momento de eventualidade, o fortuito que promove o desenodamento temporário.

Milner reitera que o instante do desenodamento deve ser relacionado com:

> [...] uma série de figuras que podemos declinar: brotamento do sentido, no qual se desfaz o tecido ligado das significações; hiância do despertar entre duas séries de representações igualmente imaginárias, o sonho e a vigília; choque de encontro, ao qual se reduz a sessão analítica; escansão da interpretação, sobre a qual é preciso sustentar que nada tem a ver com a tradução simbólica, mas com a batida de uma nomeação real de um desejo (MILNER, op.cit., p.13).

Ainda sobre o desenodamento, Milner (op. cit.) afirma que todo discurso encontra a circunstância desconcertante em que o que estava ligado, em um instante, se desenoda. Falando sobre a singularidade do discurso analítico, o autor diz:

> [...] Nesse momento, que é o momento de concluir, a abertura do anel decisivo se efetiva. No instante seguinte, o anel se fechou e o nó ainda se agüenta, como se nada tivesse acontecendo: a análise, como discurso, isto é, como laço, passou e refez o nó daquilo que, numa escansão, ela mesma havia libertado. Nada aconteceu senão que, nesse nada que separa um antes de um depois, ao sujeito aconteceu um real (MILNER, op.cit., p.14).

Embora os dizeres de Milner apontem para as especificidades do discurso analítico, destaco que, para este estudo, parto da ideia de que o aluno do Acelera não controla seus dizeres e deixa momentaneamente emergir, no fio do dizer, marcas de sua singularidade, relâmpagos em que o real surge para logo ser tamponado. As causas do (des)enodamento não podem ser por mim explicadas, mas sim observadas, pois a verdade do inconsciente só pode ser alcançada pela via da análise. Como se vê, a Psicanálise neste estudo é tomada em uma dimensão epistemológica e não clínica.

Lacan, no seminário 20, explica o motivo pelo qual fez intervir o nó borromeano. Segundo ele, "Era para traduzir a fórmula *eu te peço* – o quê? – *que recuses* – o quê? – *o que te ofereço* – por quê? – *porque não é isso* – isso, vocês sabem o que é, é o objeto a" (LACAN, 1985, p.170) [grifos do autor]. Sendo assim, do encontro dos três registros surge o *objeto a*, causa do desejo. Ele é desejado pelo sujeito, entretanto, é inapreensível, é um resto que não se simboliza.

O *objeto a* pode ser pensado como uma falta-a-ser que a consciência desconhece. É ele quem une os três anéis, as três rodinhas. É exterior à linguagem e "estando fora da cadeia significante a orienta. É o objeto que sustenta a metonímia do discurso, de significante[25] em significante" (QUINET, 1993, p.78) e, desse modo, mantém o funcionamento do sujeito, eternamente, em busca do objeto perdido. A metonímia[26] do discurso, por meio de um corte, ponto de basta (que faz com que um significante se ate a um significado) pode, então, possibilitar o advir da metáfora[27], como o surgimento de um sentido que direciona o sujeito para um novo caminho.

O estudo do nó borromeano evidencia que é pela possibilidade de enodar imaginário, simbólico e real que há sujeito desejante. A estrutura perpassada pelo *objeto a*, o *non-sense*, corrobora que a estruturação do sujeito pelo RSI comporte o não sentido; sendo assim, se trabalho numa ordem das não totalizações, a teorização de sujeito apresentada mostra-se adequada aos propósitos.

Sigo as reflexões falando sobre o gozo e o saber.

---

[25] O significante, para Lacan (1992), é símbolo de uma ausência daquilo que diz algo sobre a verdade do sujeito, mas foi completamente apagado. Como a carta roubada, o inconsciente não está escondido, mas inacessível, deixando rastros, marcas. "[...] o significante transformou-se, em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.708).

[26] De acordo com Roudinesco e Plon (1998), o deslocamento ou metonímia é uma operação de substituição que transforma, pela via de associações, lembranças primordiais barradas pela resistência em um conteúdo indiferente ou secundário que poderá ser memorizado.

[27] Metáfora ou condensação, nas palavras de Roudinesco e Plon (1998), é, assim, explicada: "A condensação efetua a fusão de diversas idéias do pensamento inconsciente, em especial no sonho, para desembocar numa única imagem no conteúdo manifesto consciente" (1998, p.123). A partir do *non-sense* há, de certa forma, por meio da coletânea de imagens coletadas, a instauração de um sentido para aquilo que causa estranheza ao sujeito.

1.3.2 Gozo e saber: um "iceberg!

O conceito de gozo nas teorizações lacanianas é nuclear. Por meio dele, caminha-se ou se repetem ações. Lacan (1985) o define como aquilo que não serve para nada; mas, em contrapartida, a forma de gozar do sujeito estrutura o modo de seu funcionamento.

Existem várias modalidades de gozo e elas não se encaixam em juízos de valores que as determinam positivas ou negativas. Sobre o gozo não se tem controle. Uma overdose, por exemplo, poderia ser considerada como um transbordamento de gozo, uma vez que o corpo não a suporta.

O gozo é a satisfação da pulsão; sendo esta, por sua vez, *isso* que não cessa de produzir efeito sobre o sujeito. A pulsão vai além do corpo e está irremediavelmente ligada à linguagem, ela se relaciona à perda de um objeto e a sua busca incessante. Só há sujeito à medida que a falta se instaura. Mas como se dá a instauração dessa falta?

No texto o *Estádio do Espelho* (1998), Lacan concebe o sujeito como "ser em linguagem" que, para se constituir, precisa da imagem do seu semelhante. No estágio especular, a criança se reconhece como ser humano, nasce o eu, observa-se como um ser não mais fragmentado. Conforme descreve o próprio Lacan (1998, p.100):

> [...] *o estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos ortopédica.

Mas esse também é o momento da primeira frustração, pois a criança perceberá que não mais se projeta na figura de um outro - eu, a mãe.

> A vivência de que o bebê tem nesse momento, com a súbita obtenção de um contorno nítido e definido, estabelece a passagem da sensação de um **corpo espedaçado**, no qual há uma indiferenciação entre seu corpo e o de sua mãe, para a do **próprio corpo** (JORGE, 2005, p.45) [grifos meus].

Essa mãe (perdida) introduz, por meio do ato de cuidar do bebê, uma ordem simbólica. Assim sendo, de acordo com Elia (2004, p.41), "O que a mãe transmite é, primordialmente, uma estrutura significante e inconsciente para ela própria..." Essa mãe é o objeto perdido que será eternamente buscado.

O gozo é ligado ao significante e a busca contínua pelo objeto perdido leva o sujeito a repetir, repetir, mantendo-se em um circuito no qual não haja mudanças. Considerando essa

especificidade do gozo, avalio ser possível que os alunos da pesquisa possam, em algum momento, estar imersos nessa cadeia de gozo que os aliena; mas prefiro acreditar que, por serem sujeitos (cf.1.3.1) e devido ao significante ser a causa do gozo (LACAN, 1972 *apud* RIOLFI, 1999), a alienação possa dar lugar à produção, uma vez que, o significante não se produz eternamente (LACAN, 1985). Ao estabelecer outras modalidades de gozo, pode-se tentar instaurar novas possibilidades para fugir da repetição.

A fuga do circuito repetidor pode ser dada a partir da produção de um saber pelo aluno, pelo professor, enfim, pelos engajados no dilema escolar. Todavia, não se trata de um saber qualquer ou de um saber que se confunde com o conhecimento. O saber de que falo é da ordem do singular, ele é uma elaboração pessoal, um saber como semblante. No dizer de Mrech (1999, p.84):

> Daí Lacan passa a conceber o saber como um semblante. Uma forma de saber que é verdadeira, mas que não o é para todo o sempre. / Isso porque a verdade também não pode ser dita toda. Não há saber que dê conta de tecer uma verdade total. Daí, ambos serem parciais e temporários.

Como o sujeito não pode aprisionar a verdade total, ele também não pode saber tudo sobre si, nem dizer tudo. A ideia de incompletude não condiz com contexto atual, em que há remédios e tratamentos diversos para praticamente todos os males, teorias tantas profetizando a salvação da educação, entre outros.

Lacan, dentre tantas conceituações de sujeito, o define como aquele que diz besteiras e ainda afirma: "[...] É justamente na medida que ele não quer mesmo mais pensar, o homenzinho, que se saberá talvez um pouco mais dele, que se tirará algumas conseqüências dos ditos" (LACAN, 1985, p.96). Sendo assim, concluo: o saber do inconsciente é leigo, é do humano e é um saber que não se sabe.

A escola é tecida por teorias e práticas pedagógicas que são efeitos de linguagem; portanto, ao se lidar na escola com uma concepção de linguagem que tem como premissa o não-saber, a falta, abre-se espaço para a possibilidade de haver a implicação do sujeito no processo de ensinar e de aprender, o que não sugere que de fato isso se dará, uma vez que certezas não condizem com uma perspectiva de incompletude.

Para aprofundar as reflexões sobre a problemática em questão nesta pesquisa, considero pertinente realizar a distinção entre Eu e Sujeito, conforme apresento a seguir.

1.3.3 Os embates da dimensão egoica e do sujeito do inconsciente.

Para problematizar esse tópico, trago o "Esquema L" lacaniano:

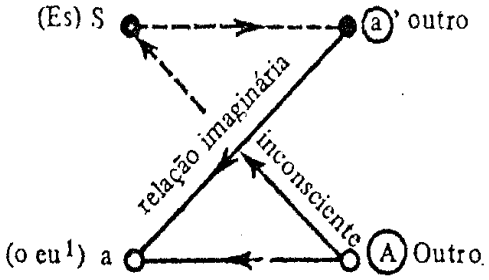


Figura 2:

Recorro ao "esquema L" porque essa esquematização apresenta o estatuto do sujeito do inconsciente, formalizando-o. Este esquema foi introduzido, por Lacan, no Seminário 02 *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* e visava apresentar a relação do sujeito com a ordem simbólica e a imaginária na forma de eixos que se entrecruzam e evidenciam a disjunção do eu (*a*) e do Sujeito (*S*), que ocupam posições distintas na estrutura do sujeito do inconsciente. Neste estudo a recorrência a tal esquema é pertinente porque se trata de uma formalização que considera a linguagem e a fala e, por isso, acende espaço para considerar o papel fundamental da língua na estruturação subjetiva. De acordo com Lacan (1985a, p.306):

> Gostaria de propor-lhes hoje um pequeno esquema para ilustrar os problemas levantados pelo eu e o outro, pela linguagem e a fala. /Este esquema não seria um esquema se apresentasse uma solução. Não é sequer um modelo. É apenas a maneira de fixar as idéias, que uma enfermidade de nosso espírito discursivo reclama.

São quatro os elementos que constituem o esquema, observe:

- *S* (Es) _sujeito do inconsciente: "S é a letra S, mas é também o sujeito, o sujeito analítico, ou seja, não é o sujeito em sua totalidade" (LACAN, 1985a, p.307).
- *a* (eu) _ lugar no qual *S* se vê, desse modo, o *S* comporta um eu, aquele que sabe o que diz.
- *a'* (outro)_ É o semelhante, o outro, personagens com quem o *eu* lida, é a própria imagem de *a* refletida especularmente.
- *A* (Outro) _ aquele a quem nos endereçamos, é a alteridade radical: "Em outros termos, nós nos endereçamos de fato aos A_1, A_2, que é aquilo que não conhecemos, verdadeiros Outros, verdadeiros sujeitos" (LACAN, 1985a, p.308).

O *eu* (*a*), como se observa, está relacionado à instância imaginária. Na discussão anterior, foi falado sobre o estádio do espelho como sendo o momento em que a criança se identifica a partir do olhar do outro. Essa criança, por não saber quem é, estando fragmentada, se identifica com a imagem especular que vê; logo:

> Trata-se de um engodo, é claro, já que o discurso desse eu (moi) é um discurso consciente, que faz "semblante" de ser o único discurso possível do indivíduo enquanto existe, como que nas entrelinhas, o discurso não controlável do sujeito do inconsciente (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.213).

Na pesquisa, procuro atentar para o fato de que a escola, normalmente, toma o aluno do Acelera pela dimensão egoica, viés imaginário, deixando de considerá-lo enquanto sujeito, também constituído pelo simbólico e pelo real. Por isso, nesta pesquisa, assumo a primazia do inconsciente para procurar escapar do círculo de certezas que pertencem ao *eu* e inviabilizam, de certa forma, uma implicação do sujeito com a sua própria palavra. Conforme se observa no "esquema L" anterior, o eixo da relação imaginária que liga $a - a'$ é consistente, é o eixo da identificação que faz com que a singularidade se perca e sobressaia o narcisismo. Mas, observando bem o esquema, verifica-se que a relação imaginária é perpassada por um outro eixo, o do inconsciente, que, mesmo sendo atravessado, pode propiciar que algo relacionado ao que é próprio de *S* (sujeito) se presentifique. No processo de ensino e de aprendizagem da LP, considerar o atravessamento do eixo imaginário pelo inconsciente se faz necessário para que ao aluno e ao professor possam ser viabilizadas possibilidades de movimento que os levem a se implicarem com aquilo que fazem.

O (*S*) que não existe sem um *eu,* ao falar, se endereça ao Outro, mas alcança sempre *a', a''*, pois o Outro (*A*) a quem busca encontra-se do outro lado do *muro da linguagem*: "Eles estão do outro lado do muro da linguagem, lá onde, em princípio, jamais os alcanço. São eles que fundamentalmente viso cada vez que pronuncio uma fala verdadeira, mas sempre alcanço a', a''. Viso sempre os sujeitos verdadeiros, e tenho que me contentar com as sombras" (LACAN, 1985a, p.308). O sujeito (*S*) se vê somente em *a*, logo, ele crê que *a* é ele mesmo. O eu (*a*), por sua vez, vê o outro, o seu semelhante a partir de *a'*, ou seja, a sua imagem invertida. É o atravessamento dessa relação dual por esse terceiro o (*S*) que propicia o surgir do inédito, pois ele sempre se dirige ao Outro (*A*), embora não o alcance em virtude do *muro da linguagem.* Este atravessamento, sem ser percebido, momentaneamente, pode instaurar uma verdade que pode levar à não alienação aos significantes já presentes na cadeia.

Ao ser tomado numa perspectiva unicamente imaginária, a relação do sujeito com os objetos que o rodeia se daria de maneira instantânea e logo se dissiparia. É a intervenção do

simbólico, a ação de nomear que estabelece pacto entre dois sujeitos e dá certa permanência ao objeto. Lacan (1985a, p.215) afirma:

> A nominação constitui um pacto, pelo qual dois sujeitos ao mesmo tempo concordam em reconhecer o mesmo objeto [...] se os sujeitos não se entendessem sobre este reconhecimento, não haverá mundo algum, nem mesmo perceptivo, que se possa manter por mais de um instante.

Considerando os dizeres lacanianos, "as relações entre os seres humanos se estabelecem realmente para aquém do campo da consciência. É o desejo que efetua a estruturação primitiva do mundo humano, o desejo como inconsciente" (LACAN, 1985a, p.282), pode-se afirmar que as relações entre os sujeitos estão para além do eixo imaginário *a__ a′*. A identificação do ser a sua própria imagem inibe a mudança de posição subjetiva, mas a identificação simbólica com o imaginário, ou seja, a identificação mediada pelo terceiro, o Outro, cede espaço ao desejo e, na hiância, a fala que se inicia alienada, colada ao discurso do semelhante pode acender à ordem da singularidade.

Antes de continuar a discussão, acho oportuno fazer uma pausa para destacar a diferenciação das dimensões entre *Outro* (grande Outro) e *outro* (pequeno outro). O *Outro*, sobre o qual me refiro, é o lugar da palavra, do inconsciente e desde sempre inacessível ao sujeito; ele detém as chaves das significações que o sujeito desconhece. O *outro*, por sua vez, é compreendido como o lugar e a função de ordem imaginária em que o sujeito se constitui como desejante. Roudinesco e Plon (1998), ao se referir ao conceito de *Outro*, mencionam uma diferenciação entre o *grande Outro* e o *pequeno outro*:

> Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico _ o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda Deus _ que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo.
>
> Pode ser simplesmente escrito com a maiúscula opondo-se então a um outro imaginário, lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro, ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.558).

O Outro (*A*) é, de certa forma, uma instância na qual o sujeito está diante da questão do endereçamento. Ou seja, como já disse anteriormente, ao falar, o sujeito se dirige àquilo que é, ao que o constitui; logo, se endereça ao Outro pela via da linguagem. Esse endereçamento, se se considerar o eixo do "esquema L" que direciona: $a \rightarrow a'$ por meio da relação imaginária, se daria de forma transparente, unívoca – o que um enunciador pronuncia é recebido integralmente pelo receptor, sem deteriorações. Tem-se, por conseguinte, a presença de uma ilusão; ilusão esta que está fortemente presente nas escolas, pois nelas reside

a crença de que os conteúdos transmitidos são igualmente recebidos pelos alunos sem qualquer mediação.

No entanto, a falácia da comunicação e da transmissão perfeita logo desmorona, à medida que se considera que a relação de endereçamento de A → S está perpassada pelo inconsciente. Há entre um elemento e outro um *muro de linguagem* que retira o falante da posição de sujeito controlador. O ponto fulcral é: não se sabe como o que foi dito por um enunciador entrará na cadeia de significantes do outro. Desta maneira, explicita-se que a relação do sujeito com a linguagem não está na ordem de um encaixe perfeito, ao contrário; desse encontro, sempre ecoam restos. É mesmo o desencontro, a resposta que não se esperava que promove ressignificações: "[...] Nunca se deve ficar decepcionado com as respostas que se recebe, pois **se a gente ficar é uma maravilha**, isso prova que se tratava de uma verdadeira resposta, ou seja, justo aquilo que precisamente não se esperava" (LACAN, 1985a, p.299) [grifos meus].

A dimensão egoica, observada no eixo da relação imaginária ($a \rightarrow a'$), faz parte do sujeito, o constitui; mas ela, tomada isoladamente, representa um engodo que paralisa o sujeito, porque em uma relação dual a e a' alterariam suas posições, sem que deslocamentos ocorressem. Nessa dimensão, o objeto é apreendido como miragem e a relação imaginária faz o sujeito que se vê em (a) crer que o outro (a') a quem se identifica ter o que o completaria e saciaria o seu desejo. Mas ao mesmo tempo que demanda completude do outro (a'), (a) tenta desalojá-lo para ocupar o seu lugar. Dessa forma, o eu (a) desconhece que o outro (a') está nesta mesma situação: ambos buscam o objeto perdido, pois um é a imagem invertida do outro.

A relação dual da dimensão egoica só se esfacela quando há a entrada de um terceiro (S) que faz com que o eu (a) fique disjunto de seu parceiro imaginário (a'). Por via da castração (entendida genericamente como o recalque originário pelo qual a criança substitui o desejo pela mãe, por um símbolo, uma lei), o eu (a) dolorosamente se vê obrigado a aceitar que é limitado e não pode concretizar o seu desejo e, assim, forçadamente também necessita compreender que, se ele é limitado, o outro (a') também o é. Sendo assim, embora não queira, (a) se vê diante de um impasse porque o outro (a') não poderá dar o que ele procura. Todavia, o limite, a castração é o terceiro, é a mola que promove o mover da engrenagem e, consequentemente, a *produção* do sujeito.

Neste estudo, a reflexão sobre o endereçamento é fundamental. Tomando A → S, percebe-se que o sujeito, ao entrar na transferência, se endereça ao Outro (A); no entanto, esbarra no *muro da linguagem* que o remete ao (a) que, por sua vez, o direciona a (a'). Nessa

relação marcada pelo desconhecido, o sujeito não sabe que aquele a quem se endereça, também é barrado. Assim diz Lacan (1985a, p.311): "Trata-se do sujeito descobrir progressivamente a que Outro ele verdadeiramente se endereça, apesar de não sabê-lo, e de assumir progressivamente relações de transferência no lugar onde está, e onde, de início, não sabia que estava". Nesse não-saber reside a possibilidade da relação transferencial ser estabelecida e, consequentemente, abrem-se as portas para a transmissibilidade que está para além dos conteúdos prescritos na escola.

1.3.4 A relação transferencial e o processo de ensino e de aprendizagem da LP

Apontados os conceitos em jogo na instauração da transferência, almejo estabelecer elos que articulam os conceitos, relacionando-os com a possibilidade de mudança da posição subjetiva do aluno do Acelera sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP.

No processo de ensino e de aprendizagem da LP, ou de qualquer outra disciplina, pode-se dar o desencadear de um processo transferencial; o estabelecimento desse processo é necessário para que o aluno possa realizar deslocamentos em seu percurso de aprendizagem. Sendo a transferência um fenômeno não controlável e desencadeado pelo aluno[28], o professor, que diante de tudo se vê frente a frente com a impotência, porta-se com passividade, visto que as ocorrências independem de sua vontade por serem de ordem inconsciente.

O pivô da transferência é o sujeito suposto saber a quem o aluno ilusoriamente dirige sua *demanda*[29]. O sujeito suposto saber é aquele a quem o sujeito interroga em busca de algo

---

[28] Quero apostar, nesse caso, que é o aluno quem entra em transferência. Riolfi (1999), em seu estudo, aponta que muitas vezes é o professor que entra em transferência com o seu objeto de trabalho. No caso dessa pesquisa, considero relevante também essa faceta, mas concebo ser importante pensar que o aluno possa também entrar em transferência com o objeto que o professor ensina.

[29] Viso a estabelecer uma distinção rápida com relação aos seguintes conceitos: **necessidade, demanda e desejo**. Começo, pois, pela **necessidade** que se liga àquilo que é da ordem da auto-preservação, como alimentar-se, por exemplo. Segundo Quinet (1993), para a necessidade existe sempre um objeto específico – para a fome – deve haver o alimento. A necessidade, uma vez ao entrar na ordem da linguagem, faz emergir a dimensão da falta a ter e, assim, já na ordem da linguagem, a **demanda** aparece. A demanda "é endereçada a outrem e, aparentemente, incide sobre um objeto. Mas esse objeto é inessencial, porquanto a demanda é demanda de amor" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 147). De acordo com Lacan (1992), a demanda se dirige a algo mais que a satisfação que apela, demanda-se o Outro, aquilo que não se tem. Pela dimensão da falta entra em cena o **desejo**. Ainda para Quinet (op.cit., p.96), a demanda e o desejo fazem aparecer a dimensão do "Falta-a-ser esse objeto que complementaria o Outro, falta-a-ser esse objeto que o Outro gostaria que eu fosse". O desejo surge no entremeio da necessidade e da demanda e "inside sobre uma fantasia, isto é, sobre um ponto imaginário" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.147). O objeto de desejo, sempre imaginário, marcado pela falta, é significante que se inscreve na cadeia do sujeito e produz (de)ciframento, conforme Flores (2006).

que o aproxime de seu saber inconsciente. Riolfi (1999, p.74) se fundamenta em Melman (1996-97)[30] para explicar que a condição essencial para a transferência é o fato de que um sujeito, sempre que dirige a palavra a seu semelhante (a→ a'), está se referindo ao Outro (*A*) (cf. 1.3.3) e, por isso, o sujeito, em sua fala, sempre produzirá saber, uma vez que o inconsciente é um saber. Entretanto, na relação erige um *muro de linguagem* e, dessa maneira, aquele que enuncia, o *eu*, não tem condições de reconhecer a si como sujeito desse saber, atribuindo-o, então, a um sujeito diferente de si próprio (*a'*) "que pode ser nas palavras de Melman, *o primeiro que lhe passar na frente*, um analista, geralmente, ou no contexto específico daquele que está sendo formado, seu professor" (RIOLFI, 1999, p. 74). Lacan (1992b, p.55), por sua vez, diz:

> [...] E a transferência se funda nisto – há um cara que me diz, a mim, grande babaca, que me comporte como se soubesse de que se trata. Posso dizer seja lá o que for, e isso sempre vai dar em alguma coisa. Isto não lhes acontece todos os dias. Há bons motivos para causar a transferência.

O que surge por intermédio da transferência diz respeito à verdade do sujeito. De acordo com Mrech (1999), essa verdade não é evidente, ela não pode ser dita, nem esclarecida por aquele que supõe sabê-la, o qual pode ser qualquer um, inclusive o professor. A verdade só pode ser dita pelo próprio sujeito. Neste processo de (des)velamento da verdade do sujeito, o sujeito suposto saber – que pode vir a ser o professor, em se tratando do contexto de formação escolar, não pode se instituir como mediador, pois o seu lugar também é o do não-saber. O professor, que não tem controle sobre a transferência, pode vir a contribuir para que o aluno – ao dizer e ser escutado – elabore um saber sobre si a respeito do que ocorre na escola. Para que isso possa ocorrer, é importante que o educador evidencie que a sua relação com o saber não é da ordem de uma totalidade, há sempre coisas a saber. Essa postura talvez possa contribuir para que algo da ordem da verdade do sujeito compareça, por meio da busca de um amor que faz semblante a um saber que se liga fundamentalmente ao *objeto a,* causa do *desejo*[31] para sempre perdido. Riolfi (1999, p.74-75) exemplifica como a relação transferencial pode proporcionar o surgimento de algo da ordem do singular quando o sujeito é escutado:

> A transferência [...] nada mais é do que esta suposição de um sujeito externo ao seu saber inconsciente. E, como tal, é subversiva, pois induz o sujeito a continuar falando, ou seja, produzindo mais saber. Isto ocorre quando um sujeito, ao ser escutado, pode se desalienar de seus ideais, que o

[30] Melman, C. **Lecture raisonée et critique des ouevres de Freud et de Lacan**. Seminário proferido no Centro Hospitalar Sainte-Anne (Hospital Henri-Roussele) no ano universitário de 1996-97.
[31] Ver nota 28.

> empurram para o registro da identificação e, neste momento de separação, pode produzir algo que lhe é próprio.

Fazendo uma ressalva, gostaria de destacar que o estudo que faço da transferência visa a atender aos objetivos estabelecidos para a pesquisa e, por isso, abordo um recorte mínimo da vasta gama de estudos relacionados ao tema. Dentre as relevâncias do conceito está o fato de ele ser uma das maneiras de presentificação do inconsciente atemporal, pois, como se observou nas discussões anteriores, a transferência é marcada pela presença do passado que se reatualiza pela via da interpretação e essa (re)memoração guarda sempre um limite que não se nomeia. Trata-se de uma substituição, um deslocamento que não atinge a integridade do objeto memorado.

Tem-se, então, a transferência entendida como metáfora, conforme explica Riolfi (1999, p.124):

> Entender por que se pode afirmar que a transferência é uma metáfora implica em poder dizer o que é revelável pela sua interpretação, já que, como vimos (cf. 2.3.1), o que a metáfora faz é permitir um efeito de presentificação de sujeito que, de outra forma, seria impossível, já que há uma barra que separa o significante do significado.

A barra que separa significante e significado impede que tudo seja dito; dessa forma, a transferência como metáfora está impossibilitada de tudo dizer sobre o sujeito, porque a metáfora também produz restos e não é da ordem da totalidade, sendo a condensação de imagens – oriundas do *non-sense* – que promove a instauração de um sentido momentâneo. As cenas (re)criadas por meio da transferência são metáforas do inconsciente.

Retomar a lição 02, das *Cinco lições de Psicanálise*, de Freud (cf. 1.3), ajuda a compreender o processo pelo qual passa uma ação, um dizer como material reprimido até a sua emergência como emoção, ação repetida, em havendo relação transferencial: inicialmente o sujeito se defronta com alguma cena traumática que lhe causa desprazer que, então, é reprimida e esquecida; porém, sobram resíduos que formam sintomas que resistem em se fazer aparecer, entretanto, ao ser estabelecida uma relação transferencial, por exemplo, o material não simbolizado retorna em forma de repetição, mas é uma (re)memoração deformada. Ou seja, (re)interpretada daquilo que o sujeito recorda; contudo não sabe do que se trata devido à ação do inconsciente. Daí ser um retorno singular inclusive para aquele que o vivencia, uma vez que cada retorno é uma (re)criação.

Por meio da reconstituição da cena traumática pelo viés da metáfora, há, por parte do sujeito, uma sensação de completude, de encaixe. Lacan (1992) argumenta lhe parecer impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se estabelece relacionada

a quem se fala; ele afirma ainda que o fenômeno aparece como ficção, isto é: "na transferência o sujeito fabrica, constrói alguma coisa" (op. cit., p.176). Mas o que se visa nessa relação não é o sujeito em si, mas o objeto amado, aquilo que falta mesmo sem saber o que é. Nas palavras de Riofi (1999, p.151): "se um sujeito apaixona-se por outro é porque, neste segundo, supõe haver escondido no interior de quem o fascina (o ayaλua) o objeto causa do desejo (o objeto a)". É nesse ponto que se encontra o sujeito suposto saber, conforme esclarece Lacan[32] (*apud* QUINET, 1993, p.33):

> O sujeito suposto saber, fundando os fenômenos da transferência, não traz nenhuma certeza ao analisante de que o analista saiba muito – longe disso! O sujeito suposto saber é perfeitamente compatível com o fato de ser concebível pelo analisante que o saber do analista seja bem duvidoso.

O amor é o efeito do estabelecimento da relação do sujeito suposto saber. Observa-se assim que desejo e linguagem estão presentes na relação transferencial e o amor se estabelece no nível do significante. O objeto a, sempre faltante, é aquilo com o que o sujeito desejante se identifica, destituindo, assim, desse papel de identificação, o parceiro envolvido no processo.

Nesse limiar da falta constitutiva e primordial, o amor de transferência aponta para a presença de um sujeito desejante em quem incide significantes.

Ao falar, o sujeito está inserido na ordem simbólica, em uma cadeia de significantes. Assim, pela via de um processo metonímico, há a possibilidade de ocorrência de um deslizamento de significantes que transforma o material reprimido em um conteúdo secundário. Esse material pode ser memorizado e repetido continuadamente sem que o sujeito o perceba; entretanto, por efeito de discurso, de entrada de uma palavra nova, um desses significantes que deslizam pode ser eleito como o objeto de desejo e possibilitar a entrada na transferência como metáfora.

A permanência da cadeia de repetição metonímica está para a ordem do gozo e da alienação, enquanto a passagem para o percurso metafórico se relaciona à possibilidade de instauração da separação que causa deslocamento e mudança de posição subjetiva.

Riolfi (1999) diz que Lacan enfatiza o fato de a separação só se dar em virtude do caráter binário do significante, isto é: "já que não há significante para representar o sujeito, este está condenado a aparecer apenas nos intervalos entre dois significantes" (op. cit, p.171). A possibilidade de saída do aluno da dimensão egoica, da identificação cega ao dizer do Outro, se dá na proporção em que seja possível que o aluno, enquanto sujeito do inconsciente, consiga, na medida do (im)possível, simbolizar algo do *non-sense*, do sem sentido; ou seja,

[32] Lacan, J."Le savoir du psychanalyste" (ciclo de conferências inédito).

possa perceber que o outro, professor, por exemplo, não tem o que ele procura e, por isso, se separará para tentar, por ele próprio, confrontar-se com a possibilidade de sustentar ao seu próprio desejo de aprender.

Ao retomar o dizer exposto em 1.3 – O amor enquanto metáfora é o signo pelo qual acontece a troca de discurso –, passo a trabalhar novamente com a noção de discurso em Lacan.

1.3.5 O conceito de discurso: laço social

As primeiras reflexões realizadas a respeito do conceito de discurso apresentaram o panorama discursivo do empreendimento de Pêcheux que, ao longo de sua trajetória, apoiado em Lacan, trouxe para a ordem do discursivo, a ordem do gozo capaz de suportar que *algo falha*, sustentando a tese de que o discurso, enquanto estrutura, também tem lugar para o acontecimento.

Riolfi (1999) comenta que a reformulação do conceito de estrutura por Pêcheux, possibilitou um repensar do conceito de sujeito, passando a considerá-lo pela perspectiva do real, contingente.

Para avançar as reflexões sobre o dizer do aluno do Acelera e o processo de ensino e de aprendizagem da LP, retomo a noção de discurso da Psicanálise, noção que se relaciona e parece fundamentar os estudos sobre o discurso de Pêcheux, para vislumbrar que os efeitos de sentido só se significam entre sujeitos quando, entre eles, um laço se instaura. Logo, a possibilidade de estabelecimento de laço pode permitir compreender o aluno do Acelera como um efeito significante, efeito da equivocidade dos sentidos, capaz de se enganchar e se comprometer com uma posição singular, uma vez que é tomado como sujeito cindido pela falta.

Passo a apresentar a teorização lacaniana de discurso que alude à criação, ao novo no processo de ensino e de aprendizagem da LP.

As primeiras observações sobre o discurso como liame social, fundado sobre a linguagem, já foram apresentadas no tópico 1.4. Quinet (2006) comenta que as pessoas se relacionam entre si por meio de quatro formas: governar, educar, psicanalizar e fazer desejar, formas chamadas por Lacan de discursos, por serem laços sociais tecidos e estruturados pela linguagem.

A teorização lacaniana dos quatro discursos é uma via para a discussão sobre como o homem atual lida com a falta, com o desejo, o *objeto a*. Conforme esclarece Quinet (2006, p.17):

> O discurso como laço social é um modo de aparelhar o gozo com a linguagem, na medida em que o processo civilizatório, para permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas, implica uma renúncia da tendência pulsional em tratar o outro como um objeto a ser consumido: sexual e fatalmente. [...] Todo laço social é portanto um enquadramento da pulsão, resultando em uma perda real do gozo.

As quatro formas de o sujeito se relacionar citadas acima, cada qual corresponde a um discurso, que, por sua vez, é estruturado por uma série de elementos que se relacionam e ocupam lugares fixos. A formalização dos quatro discursos é uma estrutura que tem regras e elementos de impossibilidade.

O ato de governar e ser governado constitui o *Discurso do Mestre*; o ato de educar e ser educado corresponde ao *Discurso Universitário*. Psicanalizar compreende o *Discurso do Analista* e o fazer desejar liga-se ao *Discurso da Histérica*.

Os lugares que os elementos ocupam na estrutura são os seguintes:

o agente	⟶	o outro
a verdade		a produção

E os elementos são: S_1(significante mestre, que não pode ser partido, traço unário que marca a constituição subjetiva); S_2 (o saber / é a repetição de S_1; por ser sempre uma repetição criadora, S_1 dá espaço para o surgimento de S_2); $ (o sujeito barrado, constituído na e pela falta); e a (o mais-gozar/ é resto da produção do sujeito, falta e hiância). Os elementos se organizam na estrutura constituindo os seguintes matemas:

Discurso do Mestre

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

Discurso da Histérica

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

Discurso Analítico

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

Discurso da Universidade

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Para falar de cada matema, embaso-me, em especial, em Lacan (1992b). O Discurso do Mestre tem como agente o significante mestre S_1 – aquele que representa um sujeito diante de outro significante. É a escrita inicial que permite a rotação, o quarto giro de volta que

origina os demais discursos. S_1, neste discurso, caracteriza-se como agente por ser o primeiro significante que intervém no campo do Outro e produz um traço possível de representar para S_2, o campo dos significantes, originando um sujeito compreendido como efeito de linguagem. É um discurso que tem caráter totalitário e torna impossível a relação com a fantasia, pois os significantes que são produzidos nesse discurso aprisionam o sujeito ao significante primeiro da cadeia; daí, o significante S_1 se colocar na posição de mestre e senhor. De acordo com Lacan (1992b, p.144): [...] o discurso do mestre exclui a fantasia. E é isto exatamente o que faz dele, em seu andamento, totalmente cego".

O Discurso da Histérica tem como agente um sujeito já castrado, resultante da operação de divisão da linguagem que deixa um resto não representável, o *objeto a*. Como resultado da divisão, o sujeito não tem controle do que diz, ele

> Fala continuadamente em busca de algo que possa dizê-lo e se dirige para o Outro como aquele que pode dar-lhe um significante ao qual se aliene. O Discurso da Histérica consiste, em outras palavras, na produção de um saber do qual quem produz não pode se aproveitar. Trata-se de um discurso que, via insatisfação, põe o sujeito em movimento, o que não implica, necessariamente, desenvolver um sintoma neurótico. Pelo contrário, pode, inclusive ganhar uma dimensão criativa. (TAVARES et al., 2007, p. 8)

Esse discurso interessa porque no lugar da produção está o saber capaz de fazer com que o sujeito se implique com a sua palavra. Considerando o matema do discurso da histérica, *embaixo e à direita*, para usar uma expressão de Lacan (1992b), está S_2 – um saber que não se sabe – que vem no lugar do gozo. O sujeito dividido, que está na posição dominante *em cima e à esquerda*, se encontra em uma posição de impossibilidade de tudo saber: "o sujeito é posto diante desse *vel* que se exprime pelo *ou não penso, ou não sou*. Ali onde penso não me reconheço, não sou – é o inconsciente. Ali onde sou, é mais do que evidente que me perco" (LACAN, op.cit., p. 108). O saber que não se sabe está no lugar da produção e, nessa posição, a produção é pautada na verdade do sujeito, aquilo que o causa como sujeito do desejo. O discurso da histérica produz um sujeito ao qual se solicita que referências sejam abandonadas e significantes novos produzidos.

O Discurso do Analista coloca o *objeto a* na posição de agente. O analista, neste discurso, se oferece como *objeto a*, rechaço do discurso, como causa do desejo que se dirige a um sujeito barrado. Logo, é "como idêntico ao objeto *a*, quer dizer, a isso que se apresenta ao sujeito como causa do desejo, que o analista se oferece como ponto de mira para essa operação insensata, uma psicanálise, na medida em que ela envereda pelos rastros do desejo de saber" (LACAN, 1992b, p. 112). Esse discurso, diferentemente dos demais, não se apóia no sentido e visa a promover um descentramento.

A posição do analista objetiva fazer operar no sujeito dividido a ressignificação de sua castração e, para isso, abdica-se de seu desejo, retira-se da posição daquele que sabe para ser o sujeito suposto saber. A cada passagem, a cada rotação do esquema de *quatro patas*, há sempre alguma emergência do discurso do analista. A emergência do discurso do analista também interessa esta pesquisa, porque, segundo Quinet (2006), este discurso destitui o significante do lugar de mestre e sua "emergência não faz governo; ela causa transferência. A Escola deve poder deixar emergir o discurso do analista sem temer o avesso da instituição" (op. cit., p.36)

Por fim, no Discurso da Universidade, S_2 encontra-se na posição dominante, mas, paradoxalmente, não produz nenhum saber. S_2 dirige-se ao pequeno (a) na tentativa de apreensão do real, mantendo uma relação imaginária com o saber completo. S_1, estando na posição de verdade, potencializa a crença de que é possível tudo saber; assim, é "impossível deixar de obedecer ao mandamento que esta aí, no lugar do que é a verdade da ciência – *Vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais*" (LACAN, 1992b., p.110).

Tomando o Discurso Universitário (DU) e o Discurso da Histérica (DH) como seu avesso, procuro observar como o laço que o aluno está estabelecendo se engendra em algum desses dois discursos, considerando ainda a possibilidade de o laço estabelecido pelo aluno poder se ancorar no Discurso do Analista (DA), o qual emerge no intervalo das rotações. O DU como da ordem da paralisação, por propiciar o colamento à crença de tudo saber, se observado, tende a manter o aluno na posição de receptor passivo, impossibilitando deslocamento. Já a aposta da entrada do aluno no DH, que considera a pulsão, se articula com as questões que tenho apresentado ao longo dessa escrita. O DA, por sua vez, faz cair as certezas e contribui para que o processo de construção de um saber seja renovado, pois ele pode engendrar a possibilidade de entrada no DH, já que surge a cada quarto giro de volta. Quinet (2006, p.33) resume o DU e o DH assim:

> No discurso universitário, a educação se dá pela aplicação do saber (S_2/S_1) como saber universal, sustentado, porém, por autores, inventores ou descobridores (S_1) desse saber. No discurso histérico ($/a), se o agente do discurso é o sujeito do inconsciente com seu sintoma e sua divisão ($), a verdade na qual esse discurso se embasa é o objeto a, mais-de-gozar (a) escondido do qual o sujeito se esmera em ser o porta-bandeira para atiçar o mestre.

A transferência – oriunda de um efeito de mudança de laço social – que se estabelece ou não na relação entre professor e aluno pode colocar o professor na suposição de saber e propiciar o surgir no aluno o Discurso da Histérica que, por sua vez, faz objeção ao totalitarismo do saber e promove a produção de um saber relacionado com a ética do desejo

desse sujeito. O Discurso da Histérica desestabiliza as certezas e é esse caráter que interessa a pesquisa, pois pode levar o aluno a produzir um saber; no entanto, sem haver garantias que isso ocorra de fato.

Estabelecidas as balizagens teóricas, a partir delas, então, passo a problematizar o Programa de Aceleração de Aprendizagem e o processo de ensino e de aprendizagem, tema do próximo capítulo.

__ CAPÍTULO 02 ___

Programa de Aceleração da Aprendizagem: debates e embates

Ao longo deste capítulo, farei algumas considerações acerca da caracterização do Programa de Aceleração da Aprendizagem, a respeito das condições de sua implantação no Estado de Goiás e sobre sua estrutura de funcionamento, atentando para o fato de o programa ser uma tentativa, dentre outras, de gerir processos de ensino e de aprendizagem que tragam resultados expressivos para o cenário educacional. Esses apontamentos iniciais são importantes na medida em que possibilitam a problematização do tema.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem parece inscrever-se na ordem do coletivo, em que prevalecem ideias que negam o sujeito e cristalizam o aluno em estereótipos e diagnósticos totalizadores. Por isso, destaco que neste segundo capítulo serão apresentadas: informações gerais sobre o Acelera e uma discussão a respeito do processo ideológico e histórico que envolve o programa – essa discussão se apresenta como um subsídio orientador para a reflexão sobre os possíveis efeitos da homogeneização e da universalização do processo de ensino, bem com para se pensar sobre a (não) consideração da dimensão da subjetividade no processo de ensino e de aprendizagem da LP.

A escola, local em que o Programa de Aceleração da Aprendizagem se materializa, é uma instituição e os sentidos que por lá circulam afetam os dizeres daqueles que a rodeiam. Assim sendo, esses sentidos podem se cristalizar e serem tomados como (efeitos) (da) verdade. Desse modo, refletir sobre o processo ideológico-histórico de implementação do programa e sua organização estrutural pode contribuir para a localização e para a compreensão dos sentidos que circulam nos dizeres dos alunos do Acelera, ainda que não sejam determinantes.

2. 1 Programa de Aceleração da aprendizagem: caracterização.

No Brasil, em 20/12/1996, foi promulgada a lei nº. 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei, no Capítulo II que trata da Educação Básica, Seção I: disposições gerais, Art. 24, prevê: "possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar" (BRASIL, 1996, p.14).

O artigo apresentado dispõe das regras comuns que definem a forma como será organizada a educação básica nos níveis fundamental e médio. A partir de então, parece surgir em todo o país um crescente interesse pelas classes de aceleração/correção de fluxo, uma vez que existe uma base legal que ampara tais iniciativas.

Em Goiás, não foi diferente. Com a abertura concedida pela lei, o estado procurou promover cursos de aceleração, tomando de empréstimo o modelo desenvolvido em outro estado, visando a corrigir os índices de distorção idade-série que era e é um problema que o estado enfrenta. O projeto de implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental foi aprovado pelo Conselho Estadual da Educação de Goiás (CEE) em 11 de setembro de 2001, por meio do parecer nº. 192/2001.

> O Programa de Aceleração da Aprendizagem é um projeto [...] que visa corrigir as distorções do fluxo escolar de 5ª e 6ª séries e proporcionar ao aluno a conclusão do Ensino Fundamental, num ciclo de dois anos de aprendizagem com o desenvolvimento de novas ações educativas que favoreçam a formação global do aluno (GOIÁS, 2001, p. não paginado).

Nos dias atuais, o programa foi substituído por novas políticas de correção de fluxo[33] e 2008 parece ter sido o último ano do programa no Estado. Sendo assim, observo que embora ainda se tenha problemas com a defasagem idade-série, o programa Acelera não interessa mais aos goianos e novas políticas de correção estão sendo efetivadas. Essas questões levam a crer que programas como o Acelera são políticas públicas de inclusão, as quais emergem com pretensões mais direcionadas à tentativa de ser uma resposta à demanda por transformações na escola e, sob a rótula de inovação, novidades não existem (cf. 2.3).

Para compreender melhor tal questão, apresento a seguir alguns aspectos relevantes que delineiam o Programa de Aceleração de Aprendizagem.

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, as turmas do Acelera eram constituídas normalmente por alunos repetentes, com idade entre 13 e 14 anos ou mais, em

[33] Em 2009 entraram em vigor as novas diretrizes para o Ensino Fundamental, entre elas está prevista uma política que estabelece novas regras para a correção de fluxo no Estado. As escolas, após o direcionamento estabelecido pela diretriz, foram orientadas a criar projetos e, atualmente, em algumas delas já estão funcionando as novas turmas do Programa de Correção de Fluxo.

salas com cerca de 25 alunos. As turmas denominavam-se: Acelera Inicial (correspondente a 6º e 7º anos) e Acelera Continuada (correspondente a 8º e 9º anos). Saliento que na pesquisa analiso o dizer de dois alunos oriundos do Acelera Continuada. Os alunos que alcançavam êxito, ao fim dos 02 anos, eram promovidos para cursar a 1ª série do Ensino Médio.

No início da implantação do programa em Goiás, profissionais participavam de capacitações que primeiramente visavam à formação de Mediadores e Multiplicadores. Estes depois orientariam os professores que atuariam diretamente nas salas de aula. As capacitações descentralizadas ocorriam normalmente em polos distribuídos ao longo do Estado. Participavam das capacitações educadores que atuavam nas diversas disciplinas do currículo: Matemática, Português, História, Artes entre outros.

As capacitações eram ministradas pelo Cenpec[34] (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação) em consonância com o apoio de professores que integravam a Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE – GO).

Para atuar no programa, demandava-se que o profissional atendesse ao perfil exigido. Para ser coordenador, por exemplo, o educador precisava ter formação em nível de 3º grau, liderança com pares e equipes escolares, entre outros. Para ser mediador, o perfil exigia compromisso com o programa, licenciatura plena[35] na área em que fosse atuar, prática docente diferenciada e reconhecida.

As capacitações voltadas para a formação do professor pareciam se relacionar com uma concepção pautada na homogeneidade e na uniformidade. Conforme visto, exigia-se um perfil de docente com "prática diferenciada e reconhecida" para mediar e orientar os professores que atuariam diretamente nas salas. Por meio da conscientização e da reflexão, vislumbrava-se conseguir dominar o processo de ensino e de aprendizagem a fim de, assim, ensinar com eficácia. Sobre os trabalhos de formação do professor, explicam Bertoldo e Tavares (2009, p.01):

> Os trabalhos sobre a formação do professor de línguas têm se voltado para discutir o tema a partir de uma concepção que se pauta pela homogeneidade e uniformidade do processo não no sentido de se produzir iguais ou de se ignorar diferenças, mas contando com a possibilidade de conseguir o domínio do processo por meio da conscientização e da reflexão crítica. Nesse sentido, discutem-se modelos, técnicas, modos de fazer-ensinar, aprofunda-se o conhecimento lingüístico e encoraja-se uma postura crítica e

[34] Cenpec é uma ONG, situada no estado de São Paulo, formada por profissionais com experiência em educação pública; é o órgão responsável pela elaboração do material didático utilizado no programa de correção de fluxo sobre o qual falo.
[35] Compreendem-se por Licenciatura plena os cursos universitários que têm duração mínima de 04 anos.

> reflexiva que permite um questionamento constante sobre a prática com vistas a afiná-la com as necessidades do cenário de ensino [...] Aposta-se, assim, em um sujeito coincidente consigo mesmo.

O projeto de Aceleração da Aprendizagem era financiado pelo governo goiano. Ao ser aprovado, a SEE-GO destinou o valor de R$ 24.016.376,00 (vinte e quatro milhões, dezesseis mil, trezentos e setenta e seis reais) para vigorar por ciclos de dois anos, em doze subsecretarias do Estado, e visava a atender 10.000 (dez mil) alunos. O projeto vigorou por cerca de sete anos, sendo que, antes de seu término, o investimento financeiro diminuiu e as capacitações cessaram. Segundo entrevistas informais[36], o programa foi bandeira do governo que atuava no período de implantação. Atualmente a equipe do governo é outra; logo, os interesses são outros, daí, provavelmente, se origina o interesse pelo investimento em uma nova política de correção de fluxo, que, como a anterior, possa vir a tentar dar uma resposta à sociedade.

No período da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do surgimento dos cursos de aceleração, o MEC/FNDE[37] oferecia aos estados e municípios, que criavam projetos educacionais, recursos financeiros para mantê-los.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem era considerado como um programa prioritário de correção de fluxo cuja finalidade era a de minimizar os problemas do fracasso escolar; por isso, desde que atendesse às exigências mínimas, tinha direito a receber recursos para sua execução. As verbas eram destinadas para a realização de capacitação de professores e aquisição de material didático. Logo, a vinda do projeto para o Estado implicava a possibilidade de recebimento de recursos financeiros para a sua manutenção e, com isso, a implantação se tornava viável, tanto pela entrada de recursos financeiros quanto por ser uma ação governamental que direcionava o olhar para um problema que a educação, ano após ano, vivencia sem conseguir dela se desvencilhar.

Políticas de distribuição de verbas para implantação de projetos, como o Acelera, trazem resultados expressivos; por isso, não as contesto, mas sim atento para o fato de que, às vezes, há uma idealização exacerbada que causa expectativas que nem sempre serão alcançadas. Desse modo, parece emergir o sentido de que na escola não há lugar para o sucesso que inerentemente está ligado ao seu avesso e, por isso, negligenciá-lo, é ignorar que o recalcado volta, mesmo que deformado, reescrito.

---

[36] Essas entrevistas foram realizadas, com profissionais que atuaram no programa, em diversas funções, durante o período em que coletava materiais para fundamentar a caracterização do Acelera.

[37] MEC: Ministério da Educação e Cultura; FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento

A proposta de Aceleração implantada em Goiás seguiu os moldes do projeto do Paraná, o qual preconizou os trabalhos de correção de fluxo, iniciando-os mesmo antes da promulgação da nova LDB. Este Estado adotava o material didático conhecido como *Ensinar e Aprender*. Após a implantação da proposta em Goiás, o material passou a ser usado sem que fossem feitas alterações quaisquer. Posteriormente, ainda de acordo com entrevistas informais, alguns materiais foram revisados e adaptados à realidade goiana.

O material que interessa, neste estudo, é o de LP e esse não sofreu alterações. Cabia ao professor fazê-las por meio de outros recursos didáticos. Desse modo, o material, que embasava uma proposta de ensino voltada para a realidade do aluno do Paraná, serviu de referência para os trabalhos durante os anos em que esteve em vigor, revelando assim que o programa não estava tão preocupado com a inclusão do aluno à realidade a que pertence, contribuindo para que a função social da escola se efetivasse. Veja um trecho extraído do material *Ensinar e Aprender*, em que se discute a importância da adequação dos conteúdos à realidade do aluno:

> [...] a proposta de Ensinar e Aprender procura: articular os conteúdos a questões da realidade e a aprendizagem prévias dos alunos, evitar fragmentação, desenvolvendo as disciplinas em torno de grandes núcleos ou eixos centrais; promover articulação entre elas, tanto no que diz respeito a temas de estudo e habilidades comuns, quanto à organização do sistema de ensino (CENPEC, 2001, p.6).

Nas aulas de Português, o material didático era composto por fichas contendo os conteúdos a serem trabalhados, elas eram impressas e entregues aos alunos no momento da realização das atividades. O conteúdo destas fichas revela que não foram feitas adequações da grade curricular à realidade goiana. Desse modo, começo a delinear traços que evidenciam que a proposta do programa não inova e continua, sob uma nova nomenclatura, a reeditar fórmulas já existentes de educação. A inovação está para além da qualidade do material destinado aos alunos. Para que algo de novo venha a se escrever no cenário da educação inclusiva, a seleção do material didático contribui, mas o que pode marcar uma diferença é a implicação dos envolvidos naquilo que fazem, pois a inovação está relacionada à subjetividade.

Apesar do material didático não ser o foco da análise, também olho para ele e percebo que desde a apresentação dos PCNs já se fala em adequação dos conteúdos à realidade dos alunos. O Acelera de Goiás, sob a aparente adequação, foge dessa proposta ao utilizar fichas como as apresentadas no **ANEXO 3**. Veja o que é dito nos PCNs de LP sobre o assunto:

> A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.
>
> Este novo quadro permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. Entre as críticas mais freqüentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:
>
> • a *desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos (* BRASIL, 1988, p.17-18) [grifos meus].

Observando a consideração anterior, nota-se que o Programa Acelera trilhava um caminho que mais se assemelhava às práticas de ensino tradicionais e se desvencilhava de uma proposta diferenciadora. A análise do material didático é um elemento importante, mesmo que não determinante. Todavia ele interessa porque evidencia a contradição entre a proposta e o que se realizava; isto é, o programa indicava uma proposta de ensino voltada para a realidade do aluno, mas trabalhava com materiais oriundos da realidade do Paraná. Ou seja, o documento que instaura a proposta do programa idealiza procedimentos que não se efetivam. Logo, a contradição mostra que não se controla os acontecimentos, como também não se controla a maneira como o aluno entrará no processo de ensino e de aprendizagem. Elaborar uma proposta visando a corrigir a defasagem não implica que a correção se efetive de modo totalitário, para todos.

Como disse, o direcionamento que o Programa Acelera adotava evidenciava uma contradição entre a proposta e o material que a sustentava. Enquanto a proposta defendia a relevância da adequação dos conteúdos à realidade do aluno, o material didático usado concretiza a não efetivação dessa adequação. Sendo assim, parece coerente pensar que o Programa se desenvolvia mais em função de interesses políticos, referendando uma política de resultados, do que do próprio pensar sobre as melhores e mais eficazes maneiras de se ensinar e de se aprender. Para corroborar a afirmação, enfatizo mais uma vez: o material que sustentava as aulas de português ministradas nas salas de aula goianas vinham do Paraná, um outro espaço discursivo.

O material didático, por si só, é uma questão que exige atenção, pois é um suporte (com características específicas) do discurso de divulgação científica que, por sua vez, é uma modalidade de divulgação do discurso científico.

Acerca dessa consideração, parece ser pertinente trazer as considerações de Coracini (2003). Esta autora discute sobre as representações do saber científico, sobre o discurso de

divulgação científica e sobre o discurso do professor, levando em consideração análises de dizeres coletados em pesquisa realizada por ela e, dentre as suas conclusões, diz que tanto o discurso divulgador quanto o do professor, na busca da objetividade, obliteram que suas transmissões não são totalitárias, mas sim, representações, produtos de leitura.

Talvez seja por isso que, muitas vezes, os professores apresentam o que ensina como um conhecimento necessário, seguro, único: verdades inquestionáveis (imagine, então, a situação intrigante provocada no caso do Acelera: transmite-se um conhecimento como verdade que não condiz ao menos com a realidade vivenciada[38]). Coracini (2003) ainda lembra que o discurso da ciência é lacunar, cheio de questionamentos; no entanto, a divulgação e o ensino tendem a tapar os furos e transformar o saber em algo inabalável e acessível a todos.

Considerando a complexidade inerente ao material didático em si e a forma como o professor o utiliza em sala, associado ao uso, no Acelera, de um material que traz um recorte de uma realidade destoante da goiana, pontuo que as marcas de homogeneização e do efeito de inquestionabilidade contribuem para o afastamento da possibilidade de comparecimento do singular no processo educacional.

Enfim, o Programa Acelera aparece como uma nova nomeação para formas educacionais que se mantêm. Não se trata de uma proposta nova, mas sim de uma novidade passageira que, de certa forma, emergiu para satisfazer o clamor por mudanças; isto é, uma tentativa malograda de tamponar o mal-estar presente na maioria das escolas, provocado pela nova estruturação da sociedade, na qual a hierarquia de pais e professores se desconfigurou denunciando a não vigência, nos dias atuais, de um modelo edípico[39]. A emergência de outro programa de correção de fluxo pode ser caracterizada como uma resposta governamental que ao longo da história almeja driblar isto que se apresenta como sendo um desafio: *educação para todos*. A tentativa de *a todos educar* aparece como algo simples, que denega a demanda por deslocamentos nas políticas públicas de inclusão para que possa fazer aquilo que é da ordem do impossível ser ao menos realizável, efetivando possibilidades de mudança.

O abandono do Acelera e a criação de outro programa de correção de fluxo que também tende a ignorar aquilo que falha parece propiciar a repetição do mesmo que adia deslocamentos.

---

[38] Quero ressaltar que muitos professores, embora nem todos, sabiam que o material usado não havia sido produzido em Goiás e, por isso, se organizavam junto com seus multiplicadores para realizarem as adaptações, quando as julgavam pertinentes.

[39] O modelo edípico é organizado por orientações verticais definidas e ideais bem delimitados, é um modelo hierárquico centrado na figura de um pai que dita modelos a serem seguidos. Para maiores esclarecimentos, consultar nota 08.

Dando continuidade à caracterização do programa, enfoco que, em geral, os professores do programa recebiam formação diferenciada e eram acompanhados por multiplicadores; isto é, professores-orientadores que acompanhavam o planejamento das aulas e o desenvolvimento dos alunos, visando ao "sucesso" do Programa.

A forma de avaliação se distinguia da realizada no ensino regular: os alunos não faziam provas e eram avaliados globalmente, por meio de fichas que evidenciavam os avanços, as dificuldades e as intervenções a serem feitas para sanar os possíveis problemas detectados. Via de regra, no momento da avaliação, descartavam-se questões comportamentais, disciplinares e focava-se exclusivamente na aprendizagem. Não havia reprovação[40]: o aluno que permanecesse dois anos no programa ou era matriculado no 9º ano ou era aprovado para cursar o Ensino Médio, conforme dados apresentados no documento oficial a seguir:

> Estará apto para o Ensino Médio ao final do 2º ano do Programa, o aluno que atingir os alvos estabelecidos em todas as disciplinas e o índice de freqüência de no mínimo 75%, previsto na LDB.
> O aluno que não atingir os alvos estabelecidos em todas as disciplinas e o mínimo de 75% de freqüência obrigatória será matriculado na 8ª série do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2001, p.24).

Desde a implantação, o programa gerou polêmicas. A diferença de formas de avaliação, a segmentação de turma na escola que recebe denominação específica, ACELERA, e o recrutamento de alunos considerados incapazes e indisciplinados em uma turma só, ao invés de incluir, parece ter promovido a exclusão desses alunos.

No início, conforme presenciado por mim e também de acordo com as informações coletadas por meio dos questionários aplicados, a maioria dos professores se recusava a atuar nessas turmas. Os motivos considerados pareciam ser diversos, entre eles, cito: cobrança excessiva feita por responsáveis pelo programa, não obtenção de resultados positivos pelo trabalho desenvolvido, dificuldades para lidar com tamanha heterogeneidade em uma única turma, entre outros. As capacitações feitas não eram passíveis de amenizar a rotatividade de professores e, assim, tornavam-se praticamente ineficientes.

É por considerar todas essas adversidades, e outras que não foram exploradas nesta caracterização, que afirmo: mesmo nesse espaço conflitante, os alunos aprendem, pois o que está em jogo não é o programa e suas especificidades, mas o investimento subjetivo do sujeito na produção de um determinado saber. Pondero que, nesse espaço, a possibilidade e a

[40] Em casos raros e muito específicos, se necessário, o conselho escolar se reunia para determinar a série que o aluno deveria cursar caso não frequentasse as aulas regularmente.

impossibilidade de aprender caminham juntas. Aposto na primeira, mas suponho que a impossibilidade de aprendizagem também possa ocorrer. Nos próximos itens delineio essa ideia com mais especificidade.

2.2 Ex (clusão) / In (clusão): termos díspares? Talvez, não...

A história da educação brasileira, por meio de vários estudos, como os de PATO (1986), GNERRE (1985) e SOARES (1986), revela que há muito tempo se luta para acabar com o fracasso escolar. Ações surgem e desaparecem, contudo, os problemas permanecem e provocam inquietações e suscitam novos horizontes de atuação.

Desde a implementação do ensino obrigatório, o fantasma do fracasso assombra a educação; assim, desde que existe fracasso, há tentativas de inclusão.

Carmo (2006) comenta que o despertar mundial relacionado à inclusão se deu na década de 1990. Nesse patamar, a inclusão não se refere somente a pessoas com deficiências e nem está restrita à escola, ela compreende, entre outros, fatores sociais, por exemplo.

Na atualidade, o autor define que os excluídos são os desiguais e os diferentes. Partindo dessa perspectiva, o aluno do Acelera é excluído porque é diferente da grande maioria que aprende e 'passa de ano'.

A exclusão é considerada como uma tentativa de normalização, porque o discurso educacional ao longo dos tempos tem evidenciado uma tendência a rotular, encaixar os envolvidos no processo dentro de definições, tais como: é hiperativo, tem dificuldade de aprendizagem, é disléxico, entre outros. Aqueles que não seguem os parâmetros ditos “normais”, são excluídos. Com o aluno do Acelera não foi diferente, antes mesmo de conhecê-lo, observar como estruturava o seu raciocínio, como se relacionava com a linguagem, era determinado como o (im)possível.

O modelo educacional atual alimenta a contradição entre exclusão e inclusão, porque o mesmo sistema que exclui promove políticas de inclusão. Sobre isso, diz Carmo (2006, p.51): "A política de inclusão é contraditória porque, ao mesmo tempo em que dissemina a possibilidade de convívio harmônico entre diferentes, nega a identidade dos sujeitos, ao propor a normalidade pela via da universalização". Na medida em que prega a universalização, a escola, a partir da concepção de sujeito que leva a termo, não se preocupa em focalizar sua atenção e seus fazeres de tal forma a proporcionar condições mais favoráveis ao aluno de modo a propiciar algum tipo de emergência de sua singularidade. Nesses termos,

a não emergência de aspectos da singularidade inviabiliza o rodar da engrenagem e a modificação de estruturas estigmatizadas.

De acordo com documento apresentado durante as capacitações oferecidas aos professores do Programa de Aceleração da Aprendizagem (**ANEXO 4**), o Acelera preocupa-se com uma ação política pela inclusão. Dessa forma, pontua que a função social da escola é possibilitar a todos a apropriação de conhecimentos (patrimônio social). Procura propiciar a retomada da trajetória regular dos estudos dos alunos e ainda questiona o porquê da escola não conseguir ensinar a todos, apresentando, assim, os principais problemas causadores do fracasso, dentre os quais destaco: massificação, programas rígidos por série, conteúdos fragmentados, isolamento dos professores, entre outros.

Levantados os problemas causadores da exclusão, o Programa Acelera procurava se cercar de todos os lados, na tentativa de promover mudanças; no entanto, a proposta inovadora também fracassa e uma das possibilidades desse acontecimento ter ocorrido pode se relacionar ao fato de a proposta não considerar a complexidade da questão. Uma vez que há sujeito aí implicado, acaba por referendar práticas e/ou ações que, a despeito de ajudar o aluno proporcionando-lhe a entrada em um fluxo regular de ensino, acabam sendo reducionistas; pois, de fato, não o consideram, haja vista que o idealizam em uma imagem.

Quando falo na tentativa malograda do Programa Acelera de se cercar para não ser mais um programa a fracassar, refiro-me ao fato de o Programa investir em cursos de capacitação, acompanhamento dos professores e dos alunos por multiplicadores, utilização de referencial teórico variado, investimento em atividades lúdicas, técnicas de motivação, entre outros. Mas, como se vê, isso por si só não basta. Considero que ações como essas podem ser produtivas se vierem acompanhadas de um adeus às metanarrativas educacionais[41]. Silva (1994, p.257) acrescenta: [acerca das]"metanarrativas: é possível viver sem elas. E talvez melhor".

No caso do ensino de línguas, por exemplo, Coracini (2007, p.159) esclarece:

> Aprender uma língua visando suscitar transformações internas não depende unicamente da metodologia nem unicamente do professor. É claro que um e outro podem colaborar para despertar o desejo do Outro, ou melhor, o desejo de ser o desejo do outro, e assim, ser amado, ser feliz... E isso depende prioritalmente do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador...

[41] As metanarrativas relacionam-se a um saber globalizante. Segundo BONNICI (1999): "As metanarrativas são forças homogeneizadoras que, através do mecanismo da inclusão/exclusão, transformam a heterogeneidade em ordem e silenciam ou excluem os discursos em nome de princípios e objetivos gerais".

A sociedade pós-moderna, centrada no significante CAPITAL, promove a objetificação das pessoas e, em nome de interesses econômicos, faz ações massacrantes parecerem normais. É por este caminho que vou analisando o Acelera, isto é, sob a aparência de uma política engajada, provedora de inclusão, o programa excluiu e ainda desestabilizou todos os envolvidos no processo, alvoraçando-os à procura de culpados. Coracini (2007, p.10) esclarece com maestria o que falo:

> [...] num mundo em que o capital constitui um significante mestre, em que interesses econômicos justificam ações torpes e desonestas, a tarefa engajada da educação – que prega a inclusão de todos, indistintamente, na participação dos destinos da nação, mas que, contraditoriamente, exclui no exato momento em que pensa ou diz estar incluindo – escancara a sua complexidade e nos deixa a todos (ainda sujeitos do desejo e da falta, que carregamos valores tradicionais e idealistas) perplexos diante do outro (que também nos constitui), outro que julga tudo poder, sujeito do gozo, da pulsão ou consumo, sujeito que se consome ao consumir.

É interessante observar que as políticas educacionais aparecem como salvadoras, como é o caso do programa sobre o qual falo; no entanto, sob a aparente generosidade, há interesses em funcionamento e, via de regra, são interesses econômicos. No item 2.1, foi possível perceber que a implantação do Acelera em Goiás estava relacionada ao recebimento de verbas federais. Ademais, tratava-se de um programa extremamente viável economicamente, porque, ao se evitar a repetência e agilizar o término do Ensino Fundamental, que tradicionalmente é de 04 anos, para 02, seria gerada uma economia que provavelmente compensaria todos os gastos feitos com capacitação, por exemplo.

Por meio das reflexões realizadas e a partir de leituras feitas, chego a conjeturar que o discurso do Acelera se assemelha ao discurso das escolas de idiomas no que tange à disseminação da ideia que gira em torno dos significantes *tempo* e *dinheiro.* As escolas de idioma se preocupam em vender, pela via de campanhas publicitárias, uma imagem de ensino de qualidade, em um curto espaço de tempo, o que gera economia ao consumidor – quando este é capturado. Os órgãos governamentais, por sua vez, fazem o mesmo; no entanto, vendem uma imagem de *bom samaritano* e – amparado na aparente benevolência, obtêm votos que, por sua vez, se convertem em dinheiro, porque estar no poder também é dominar o capital. Desse modo, tanto escolas de idioma quanto órgãos governamentais, visando a uma aprendizagem rápida, investem em metodologias diversificadas e qualificação de professores. Quanto menor o tempo de aprendizagem, menos dinheiro será gasto.

Pela crença do sucesso do processo de ensino e de aprendizagem do Acelera estar relacionada à metodologia e por não se levar em conta a subjetividade dos envolvidos,

percebo que há uma tendência do Programa em adiar aquilo a que se propõe, pois parte sempre do fracasso anunciado e não aposta no acontecimento que pode devir das ações na sala de aula. Dessa forma, a garantia da aprovação automática minimiza a possibilidade de fracasso da proposta de correção de fluxo a que o projeto se propunha a ser.

Em meio ao bombardeio de pretensões, encontra-se um sujeito que está sendo tolhido da possibilidade de aquisição de conhecimentos que poderiam lhe proporcionar uma condição menos desfavorável perante a sociedade capitalista em que vive. Digo isso porque, nos dias atuais, é inegável o fato de os alunos permanecerem na escola por vários anos e saírem dela semi-analfabetos, acontecimento que comprova que ela não tem cumprido a sua função mínima.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem, ao invés de incluir, excluiu e, ao tentar tornar iguais os desiguais, revelou ainda mais o seu caráter discriminador. Baseada em Coracini (2007), posso dizer que, ao tentar dar conta de uma igualdade impossível, mais as desigualdades são reforçadas, promovendo a circulação de discursos que geram imagens de incapacidade que vão constituindo a identidade de alunos e professores.

Projeções imagéticas fazem parte do laço educativo; porém procuro olhá-las não apenas como representação, mas como um dos elementos da lógica borromeana que norteia este trabalho. As imagens, como o rébus freudiano, podem ser lidas para além daquilo que parecem ser. São sinais (de)cifrados [conforme FLORES (2006)] de que há *algo* mais acontecendo na escola.

2.3 Um pouco mais de conversa

A problemática que envolve o tema inclusão/exclusão produz resultados expressivos no campo dos estudos teóricos. O tema está em capas de revistas ligadas à educação e, em alguns momentos, é a mola propulsora de seminários, simpósios, encontros educacionais, dentre outros. Neste panorama de reflexões sobre o tema, parece ainda ser preciso abrir espaço para uma perspectiva que considere a implicação do sujeito do inconsciente no processo. Considerar o atravessamento das ações e/ou práticas escolares por um sujeito não-coincidente consigo mesmo, contribui para ampliar a dimensão das discussões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP desencadeado em programas de correção de fluxo, como o Acelera.

Muitas tentativas visando ao sucesso do aluno com histórico de fracasso obtêm pouco êxito e, uma das razões do insucesso, pode estar relacionada ao fato de elas, em geral, obliterarem aquilo que é característico, inerente ao próprio processo: a impossibilidade de completude, uma vez que é no intervalo, na lacuna que a possibilidade de formação se situa. A garantia de sucesso, muitas vezes, é atribuída a uma metodologia elegida para ser o suporte da proposta. Considero, de certo modo, pouco produtivo que políticas de inclusão, como as que caracterizam o Acelera, apostem na totalidade, na eficácia atribuída a uma dada metodologia, pois ela por si própria é incapaz de reverter os problemas relacionados ao fazer educacional. A assunção de uma dimensão do desejo, do objeto para sempre faltoso que desarma a crença na possibilidade de controle, uma vez integrada ao processo, parece ser uma condição necessária para a emergência de algum deslocamento. Para corroborar, trago mais uma vez Coracini (2007, p.159):

> O que estamos querendo dizer é que nenhuma metodologia sozinha poderia assumir a responsabilidade da construção heterogênea e, portanto, complexa e conflituosa do sujeito, mas que urge uma tomada de posição do professor que, juntamente com os outros da escola, possa funcionar como sujeito do suposto saber com o qual os alunos possam se identificar.

No universo educacional, muitos profissionais são constituídos por um imaginário que congela o aluno em uma imagem. As cristalizações imagéticas contribuem para que na fala do professor insista dizeres que são produtos de uma rede discursiva maior, a qual atribui sempre ao outro a responsabilidade pelo seu fazer. Neste modo de funcionamento, há o apagamento da subjetividade do professor provocando o

> [...] adiamento, de forma indefinida, no tratamento de questões que dizem respeito à especificidade de sua identidade e de seu objeto de trabalho [...], o que abre, em última instância, margem para outros, representados pelos órgãos governamentais [...] passarem a ditar aos professores o que eles devem fazer, como proceder. Trata-se da alienação a esse outro que parece da ordem de uma completude (BERTOLDO; TAVARES, 2009, p. 03).

No processo de ensino e de aprendizagem da LP, o processo identificatório, o jogo de imagens é mobilizado; mas, para além dele, é importante que um espaço para o advento do sujeito dividido seja aberto, podendo contribuir para que não haja colamento às imagens, aos significantes já presentes na cadeia. Nesta pesquisa, por intermédio de um posicionamento ético, procuro sustentar uma disposição para superar o lugar tecido para o aluno do Acelera que denega o singular.

Constituídos pelo discurso da cientificidade, os envolvidos no processo educacional negligenciam o falar e o escutar. A crença de que os professores transmitem e os alunos

aprendem, apreende os envolvidos no processo na dimensão egoica e faz com que a palavra perca o seu espaço na operacionalização da entrada de novos significantes na cadeia constitutiva do sujeito do inconsciente. Presos na rede imagética carregada de significantes depreciativos, os sujeitos ficam estagnados, gozando com o discurso do imobilismo.

A etiquetagem, que procura cristalizar o sujeito em uma posição, encapsula o sujeito, escamoteando-o, e a tentativa desta pesquisa é a de resgatar o sujeito aí esmaecido; isto porque "construir uma escola menos impermeável às manifestações do sujeito é uma tarefa que demanda, de modo contínuo e sistemático, a superação de modelos e estereótipos" (RAHME; MRECH, 2009, p. s/nº).

Continuando a discussão, aproveito ainda para comentar o fato de que o Programa Acelera foi substituído pelo FLUXO (Programa de Correção de Fluxo) que, ironicamente, na atualidade muitos o denominam REFLUXO! Embora se trate de dois programas específicos, vislumbro neles a repetição de tendências educacionais existentes; sob a fachada do novo, o velho se repete.

O Fluxo parece repetir o discurso do Acelera e se pauta em um funcionamento em que o aluno, ocupando um lugar de eu ideal, é tomado como aquele capaz de gerir a sua própria aprendizagem, o que produz um efeito de expulsão do sujeito. Um dos efeitos desta nova política de correção de fluxo parece ser, aos moldes do Acelera, a protelação de uma reflexão que viesse a provocar efeitos de desdobramento ao confrontar o sujeito com o seu próprio dizer. Sobre isso, Almeida (2002, p. s/n°) diz:

> Embora a divisão subjetiva do sujeito e o mal-estar na cultura atestem o impossível da educação, enquanto ideal de perfeição narcísica, o ato educativo permite, segundo Garcia[42] (1998), "modificar a relação do sujeito frente ao real" (p.11), que interpreto como a modificação do sujeito frente à castração, pois educar e educar-se implica, sobretudo, estar em contato permanente com a alteridade e ter de se haver com a diferença.

Mais uma vez, observa-se a necessidade de uma nova nomeação para aquilo que parece se manter. Com novos nomes, tem-se a possibilidade de crer que outras medidas governamentais são tomadas, enquanto o mesmo se repete.

Ressalto que os nomes *Acelera* e *Fluxo* são indistintos, tal como preconiza Milner (2006). Eles não assinalam diferença por si mesmos; para marcá-la, é preciso um discriminador, isto é, necessita-se ir além da nomeação, implica a entrada de um novo significante na cadeia, capaz de promover tensões:

---

[42] Garcia, C. (1998). Psicanálise e Educação. In E. M. T. Lopes (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

> [...] Pois, realmente, as propriedades e os nomes para isso não bastam nunca por si mesmos, ao contrário dos sonhos das ternas almas realistas. Para isso sempre é preciso um discriminador: algum agente, encarnado ou não, que decide, sem que se possa predizer que sua sentença será conforme ao que a simples vista permitia (MILNER, 2006, p. 28).

Na educação, há muitas respostas simplistas que são aceitas com naturalidade, para satisfazer o desejo de completude, de achar explicações para tudo. Mas, ao se aceitar que o não-saber ronda, essas respostas talvez deixem de ser tão facilmente acolhidas. E, assim, os engajados no meio educacional poderão perceber que a possibilidade de transformação vem pela via deles mesmos.

2.4 As redes emaranhadas e o discurso depreciativo sobre o ACELERA

Ao falar sobre o Acelera ao longo desse estudo, várias vezes me referi ao caráter depreciativo de como o aluno é visto. Dessa forma, considero que seja relevante, em uma discussão nesse âmbito, considerar o dizer do professor, pois a sua palavra constitui os alunos discursivamente.

A seguir, trago alguns dizeres de professores que atuaram no Acelera e, assim, almejo apresentar um panorama do que ecoa nas escolas e, de certa forma, se faz presente nos dizeres do aluno, uma vez que os dizeres são sempre heterogêneos. O dizer do professor é a condição de produção de outro dizer que pode ser o do aluno, por exemplo.

Trago os dizeres dos professores para corroborar o que tem sido dito sobre o Acelera, os alunos do Acelera, a LP e para refletir sobre a angústia e o desconforto causado pelas mudanças que subvertem a tradição escolar. Considero ainda que tanto aluno quanto professores são afetados pela problemática que envolve o programa de inclusão sobre o qual falei e, desse modo, ambos parecem vivenciar o mal-estar de lidar com as incertezas.

Os dizeres que ora apresento foram divididos em três assuntos. No primeiro, trago o que o professor diz sobre seu aluno; no segundo, o foco é o Programa de Aceleração da Aprendizagem; e o terceiro é direcionado para o olhar do professor sobre aquilo que ensina: LP. Por fim, apresento algumas reflexões estabelecidas a partir dos dizeres enunciados, começando pelas imagens como cristalizações para dar um passo à frente e, se possível, lê-las e passar da categorização *aluno* e *professor* para abordar o sujeito do desejo, sob a perspectiva

da singularidade. Para essa tomada de posição, as palavras de Machado (2000, p.235) foram decisivas:

> A legibilidade das imagens é funcionalmente incompatível com a sua representatividade. Ou as consideramos como representação, ou as lemos, sendo impossível operar as duas abordagens simultaneamente, pois elas oferecem quase sempre mensagens dissonantes e, com freqüência, claramente antagônicas.

2.4.1 De quem é esse dizer? Os professores e seus dizeres

Os dizeres a seguir foram recortados a partir de cinco situações propostas a seis professoras, por meio de questionários. Vale dizer que esses dizeres foram digitados tais como apresentados nos suportes primeiros. Neste momento, trago o dizer do professor para que seja possível tecer algumas considerações acerca da não abertura da escola para aceitar a diversidade, a não completude, a condição desejante do sujeito.

Os dizeres coletados a partir da enunciação dessas 06 professoras do Acelera, que atuam e/ou atuaram em escolas distintas, remetem a um contexto que deixa entrever um reforço para a manutenção da homogeneidade que perpetua discursos estabilizados.

O aluno é descrito pelas professoras de forma negativa. Em cada dizer, há ao menos uma imagem que corrobora o discurso de desinteresse, da quase incapacidade de aprender; veja:

> (1) Profª. 03: [...] a turma apresentava alto grau de **dificuldades com alfabetização**, **compromisso** e **disciplina**...[grifos meus].

No primeiro recorte, o significante *dificuldade* aparece. Esta emergência de significante esboça a complexidade presente no Acelera, o aluno tem *dificuldade*.Ou seja, parece não ter tomado para si o conhecimento que o professor tenta lhe transmitir. Ademais, a *dificuldade* é atribuída à *turma,* um substantivo coletivo que, mesmo no singular, representa um conjunto de seres. Note que a *dificuldade* é atribuída ao grupo e não a um ou dois alunos especificamente, nos dizeres da professora, a ordem da singularidade parece estar apagada.

Os alunos sobre os quais a professora 03 fala já cursavam o Ensino Fundamental II; logo, não se espera que eles ainda tenham *dificuldades com alfabetização*. No entanto, o dizer da professora revela a seguinte faceta: o aluno está há, no mínimo, 06 anos na escola – sem

contar os períodos de repetência, que pode ter sido o motivo de ele fazer parte de um grupo que compõe um programa de correção de fluxo – e ainda parece não ter sido enlaçado pelo saber que poderia fazê-lo se interessar pelo conteúdo curricular. Além de ter *dificuldades com alfabetização,* o aluno ainda não tem *compromisso e disciplina*. Considerando a noção de DP que sustenta a prática pedagógica da reprodução, *compromisso e disciplina* são atributos essenciais para constituir a imagem de aluno ideal, que se interessa pelo saber do professor e, conscientemente, controla o processo de ensino e de aprendizagem.

O segundo recorte chama a atenção, os dizeres da professora se relacionam apenas à questão comportamental:

> (2) Profª. 06 [...] E fez desses alunos tão **inquietos, afoito e ~~ante-social~~ sem ~~modos~~ educação moral** [grifos meus].

Os alunos são caracterizados negativamente: *inquietos, afoitos, sem educação moral.* O advérbio *tão* intensifica o sentido pejorativo dos adjetivos selecionados para a caracterização. O dizer que as rasuras tentam tamponar, ***~~ante-social~~, ~~modos~~,*** apenas confirma a imagem que a professora tem do aluno. A força argumentativa de ***~~ante-social~~*** causa estranheza para a própria professora que reformula o dizer tentando atenuá-lo por meio de outras escolhas lexicais: ***sem ~~modos~~ educação moral***.

Os dizeres do primeiro recorte caracterizam o aluno tanto pela sua relação com o conhecimento quanto por sua conduta comportamental, já o segundo recorte enfoca especificamente o comportamento – aquilo que evidencia que o professor não ocupa mais a posição central no fazer pedagógico, a posição de mestria se esfacelou.

É curioso observar que há regularidades no dizer sobre o aluno e tal dizer é reproduzido posteriormente por ele (cf. CAPÍTULO 03).

As imagens que as professoras têm do aluno do Acelera, conforme detalhado nos dois recortes, as fazem esquecer que as pessoas não estão nas imagens, mas nas palavras; por isso, muitas vezes, a imagem que tenta ser imposta nem sempre é totalmente aceita pelos alunos. De acordo com Mrech (1999, p.27): "O Imaginário, para a Psicanálise, é o registro daquilo que se congela, da imagem fixada no espelho. Só que as pessoas se esquecem de que elas não estão nas imagens. Elas estão nas palavras". Nas análises que realizo, percebo as imagens ecoarem, embora nem sempre os alunos se identifiquem com elas.

O significante FRACASSO, disfarçado em seus codinomes *indisciplina*, *desinteresse*, *falta de compromisso*, *dificuldade de aprendizagem*, *inquietude*, entre dezenas de outros,

parece ter se universalizado e quanto mais dele se fala, mais se pesquisa, mais estranheza e mal-estar causa.

Fracassado é a qualificação usada para designar todos aqueles que se encontram fora dos parâmetros normais ditados pela instituição escola, entre eles o aluno do Acelera, e a designação não se refere apenas aos alunos. O fracasso também assombra o professor. Que sensação se tem diante de uma classe onde não se consegue se fazer ouvir? O que fazer, se os modelos aplicados, as metodologias utilizadas não surtiram efeito? Falhei? Quem falhou?

O *fracasso* aparece com a implantação do ensino obrigatório, direito de todos, surge também como um subproduto da globalização, da sociedade capitalista, e como um sintoma[43]. Nas palavras de Mrech (1999, p.39): "Há, no Brasil, atualmente, um sintoma social que atinge a maior parte dos processos educacionais: a falência na relação professor-aluno".

Em vias contraditórias, coexistem por um lado a generalização do fracasso (não aprende regras da acentuação: é fracassado!) e, por outro, uma luta ferrenha contra ele (manuais confeccionados para o professor, cursos de capacitação), como resultado: a desestabilização. A grande quantidade de pesquisas que adentram as escolas e a ânsia por mudanças, soluções, contribuem para que a escola escamoteie a implicação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

O fracasso, como sintoma, normalmente não é tomado pela lógica do contigente; logo, a tentativa de alcançar um saber que possa movimentá-lo, esbarra nos limites que desafiam a educação e inibe o fazer educacional, uma vez que admitir que há falha é ainda um processo difícil para muitas pessoas.

O apego às imagens relacionadas ao *fracasso* parece ser uma saída encontrada pelo professor e também pelo aluno (conforme se poderá constatar nas análises) para tentar dar conta das turbulências internas que começam a afetá-los. Para esclarecer, cito: "[...] Desta forma, a identidade surge como um sintoma, defesa contra a angústia de não poder saber sobre si, a não ser a partir da imagem, tomada em si mesma como metáfora congelada em um único sentido, sem, no entanto, perder sua propriedade de ser mensagem" (ROSA, CARIGNATO & BERTA, 2007, p. 374).

O desvencilhar da sedução das imagens, tanto pelo professor quanto pelo aluno, é uma condição para o (re)aparecimento do sujeito do desejo.

É preciso estabelecer que o contexto sócio-histórico de uma dada época influi na maneira como os sujeitos pensam. Desse modo, acredito que os professores, também sujeitos

[43] Sobre sintoma, Machado (2000, p.148) escreve: "Isso é o sintoma, uma escrita de figuras, de pantomimas que o sujeito encena com sua carne e que é necessário simplesmente ler".

do desejo, podem ser tomados na dimensão dos três registros, real, simbólico e imaginário, para que possibilidades de deslocamento se dêem.

O colamento ao imaginário atual, ao ceder espaço para a passagem para uma outra ordem imaginária e simbólica, poderia consequentemente dar acesso a uma nova maneira de se perceber o real. Destarte, as contradições e os desequilíbrios propiciados pelo encadeamento em outras ordens indicariam uma possibilidade de entrada num processo de construção e desconstrução capaz de superar velhas formas de operação.

Aos educadores, fica a probabilidade de tentar auxiliar o aluno e a ele mesmo a se soltar das significações prévias e estereotipadas. Para que isso ocorra, não há receituário, há a tentativa de se comprometer com algo da ética, do verdadeiro, da ordem da singularidade. Experimentar sair das cadeias de gozo, que fazem repetir e colar aos dizeres do DP, parece ser um caminho a seguir.

O próximo recorte mantém a regularidade de caracterização do aluno, inclusive há repetição do significante *dificuldade*, mas trago-o para corroborar que as imagens influenciam no processo de ensino e de aprendizagem, tecendo a (não) implicação daqueles que se envolvem nele.

> (03) Profª. 04: Como um profissional que terá oportunidades de ensinar a um **público com dificuldades**, mas que dia-a-dia **buscam superá-las** [grifos meus].

É curioso observar que a recorrência da expressão: *um público com dificuldades*, tal como no recorte (1), homogeneíza o grupo, a *dificuldade* nomeia o aluno do Acelera. Parece haver entre os professores um pacto e, pela nominação, reconhecem o mesmo objeto. No entanto, o dizer da professora apresenta particularidades. Logo após a caracterização do público do Acelera como aquele que tem dificuldade, há a entrada de uma oração coordenada adversativa que estabelece com o período anterior uma relação de sentido de contraste: *mas que dia-a-dia* ***buscam superá-las***. Dessa maneira, ao aluno há a possibilidade de *superar as dificuldades,* algo não notado nos dizeres anteriores.

Por ter se envolvido com o Programa de Aceleração da Aprendizagem de forma mais circunstanciada, a professora parece ocupar uma posição um tanto diferenciada com relação às colegas. Ela fala do lugar de quem valida a proposta e contribui para consolidá-la. É, por isso, que se percebe em seus dizeres uma perspectiva um pouco mais otimista sobre os alunos. Essa postura evidencia que a maneira como cada um lida com seu objeto de trabalho é

singular; a professora parecia estar implicada naquilo que fazia, o que marca a diferença entre o seu dizer e o das demais.

A noção de que o ACELERA é um bom curso, mas requer que os alunos saibam prestar atenção, é mais uma realidade fundada na linguagem e faz laço entre aqueles que falam. Veja os recortes:

> (5) Profª. 01: Diria que o programa é muito bom teoricamente. E que o aproveitamento por parte dessa pessoa poderia ser satisfatório se tivesse a sorte de ter colegas realmente interessados
>
> (6) Profª. 03: Nunca duvidei da eficiência do projeto
>
> (7) Profª.05: [...] o curso é bom [...] mas que ela deveria fazer a parte dela que é estudar muito com compromisso e responsabilidade

Os dizeres corroboram com o sentido de que os professores, tal como eu outrora, apostam no Programa incredulamente, vendo-o, de certa forma, como uma solução para os problemas e que seu insucesso está relacionado exclusivamente à clientela. Em todos os dizeres das professoras, nos recortes destacados, há índices da identificação para com a proposta: o adjetivo *bom* aparece tanto no recorte (05) quanto em (07) e, em ambos, caracteriza o Programa de Aceleração de Aprendizagem. Nestes dois recortes, a condição de ser *bom* implica uma contrapartida. Em (05) o sucesso do programa está garantido *teoricamente*, mas na prática sua validade se associa ao interesse do aluno, bem como ao dos seus colegas e, em (07), o êxito também está associado ao interesse, agora nomeando como *compromisso e responsabilidade.*

O recorte (06) é enfático: a professora *nunca* duvidou da eficácia do projeto. O colamento à imagem de uma metodologia que venha a sanar os problemas da educação parece ser total. O dizer se presentifica com aparente ausência de equivocidade. Vale ressaltar que no recorte (01) a mesma professora destacou que os alunos apresentavam dificuldades, inclusive de compromisso. A despeito desse fato, o dizer dela em (06) não questiona o modo de funcionamento do Acelera, o que produz, como efeito de sentido, a possibilidade de ser atribuído unicamente ao aluno a responsabilidade por seu fracasso.

Em (05) e (07) também há emergência do discurso do imobilismo, da atribuição ao outro da responsabilidade pelo educar. Se se tem um *bom* programa, o que falta é o aluno se interessar. Se o fizer, e os colegas colaborarem, o sucesso é inevitável. O professor parece se eximir da sua parcela de contribuição no processo, as posições assumidas são cristalizadas, a

inscrição de outro lugar discursivo, por conseguinte, está adiada e o processo de ensino e de aprendizagem da LP não é considerado – ao menos pelo que foi observado nos recortes – como algo que dissesse respeito ao professor.

Para compreender o aparecimento do discurso do imobilismo, coloco em questão, primeiramente, mudanças de referenciais que aludem à relação entre professor e aluno ao longo dos anos.

Para ilustrar o processo de mudança, começo utilizando uma citação de Freud (1996, p.249):

> De todas as imagens (imagos) de uma infância que, via de regra, não é mais recordada, nenhuma é mais importante para um jovem ou um homem que a do pai. A necessidade orgânica introduz na relação de um homem com o pai uma ambivalência emocional que encontramos expressa de forma mais notável no mito grego do rei Édipo. Um rapazinho está fadado a amar e a admirar o pai, que lhe parece ser a mais poderosa, bondosa e sábia criatura do mundo. [...]. O pai é identificado como o perturbador máximo da nossa vida instintiva; torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar.

A citação freudiana apresenta que o complexo de Édipo era, inicialmente, o modo organizador da constituição subjetiva; era ele quem instaurava a lei, a ordem e a cultura, e o sujeito se posicionava contra ou a favor; e era essa lei que sustentava o desejo do sujeito. A ênfase no registro do simbólico atrelava o significante ao Nome-do-Pai que produzia efeitos de significação para o sujeito. Nesse primeiro tempo, o sujeito do significante estava em foco. Ao professor, substituto do pai simbólico, era destinada uma obediência servil, respeito. Ele ocupava a posição de mestre.

O mundo, com o passar do tempo, passou a adotar outros semblantes e, para além da ordem simbólica, houve espaço para a emergência do real. O gozo passa a ter primazia e, assim, há a diluição da exclusividade do Nome-do-pai que dá passagem aos nomes múltiplos. Não há apenas um significante organizando a constituição subjetiva, mas vários deles. Observe:

> Neste tempo em que vivemos, no qual o múltiplo parece dar o tom, a realidade fortemente repressiva, altamente hierarquizada, orientada paternalmente e pelos ideais culturais descrita por Freud parece ter acabado. Não vivemos mais em um tempo no qual o destino do ser que nasce já está claramente delineado e a conduta segue padrões morais do que é certo e errado. A presença de um superego perdeu a onipotência, conseqüentemente, a culpa social parece ter acabado. A questão que se coloca, então, é: por que, mesmo quando parece que podemos fazer tudo, o mal-estar não acabou? (TAVARES et al., 2007, p. 8).

Os padrões morais da atualidade são outros: o professor foi destituído do seu posto. As identificações se estabelecem ao redor de vários eixos, há o predomínio do ter ao ser, o sujeito se compromete com seu gozo. A sensação de poder fazer tudo, delineada pelo enfraquecimento dos valores, também provoca mal-estar. O narcisismo, segundo Mrech (1999), faz com que as pessoas se afoguem em suas próprias imagens.

De acordo Mrech (2005), no século XX, o discurso do professor como Mestre passou por transformações e os semblantes, que o acompanhavam, também passaram por mudanças; com isso, passou de mestre para a simples condição de professor, sujeito a todas as intempéries. Competindo com diversas fontes de disseminação do saber, o professor já não ocupa o lugar de outrora. O conhecimento, antes destinado a ser disseminado por ele, está em toda parte: na TV, nos jornais, na Internet e a posição de professor como suposto saber sofreu deslocamentos. No entanto, não há ruptura entre passado e presente, os dois se imbricam e, entre a atualidade e uma memória, algo se escreve, constituindo o professor subjetivamente. Diante dessa (im)possibilidade do ensinar, uma possibilidade de significação do processo de ensino e de aprendizagem passa pela via da linguagem e da fala sempre enderaçada ao Outro.

O professor, em cursos de capacitação, bem como o aluno no dia a dia da sala de aula, esperam respostas para as questões que os inquietam. A ausência dessas respostas antecipam um juízo de valor degradante daquele que as negam, mas colocar-se em uma posição de incompletude é um dos passos para mover o desejo de busca, pois o Outro não existe. Nos dizeres de Mrech (1999, p.54):

> [...] Os sujeitos esperam ter sempre um Outro que possa atender às suas necessidades. Um Outro que satisfaça os seus desejos, que lhes diga o que fazer, ou que os auxilie naquilo que eles não sabem.
>
> E, no entanto, O Outro não tem a resposta do sujeito. Não tem porque não é possível. Não tem porque nós não podemos saber o que realmente o Outro necessita. É preciso que o sujeito vá na direção do que ele deseja, do que ele necessita.

Mais do que uma mudança de posição imagética, urge que se realize um (re)significar da prática pedagógica e do cotidiano da relação entre professor e aluno, abrindo espaço para a interrogação sobre o desejo de ensinar do professor e o desejo de aprender do aluno, relacionando cada qual com aquilo que diz respeito ao seu próprio processo. Desse modo, o encontro com o não-simbolizável, com o mal-estar, ao invés de coadunar o sujeito as imagens como refúgio, possa guiá-lo a seguir a ética do seu desejo, sempre singular.

Como se observa, ao campo da educação é necessário que haja uma abertura para uma postura de reflexão, supondo uma (re)significação de práticas e/ou ações que possam

engendrar, por meio da ordem da falta, a singularidade. Segundo Riolfi (2000), a singularidade só pode se inscrever, num momento de reversão, quando há desistência das respostas já encontradas, e continua se falando, fazendo com que a dimensão da falta de um significante, que daria a resposta última, não se escreva.

A consideração de que a transmissibilidade (inconsciente) passa pela via da linguagem e da fala pode vir a produzir efeitos da presentificação do sujeito no processo educacional, porque "se a fala se fundamenta na existência do Outro, o verdadeiro, a linguagem é feita para remetermos de volta ao outro objetivado, ao outro com o qual podemos fazer tudo o que quisermos, inclusive pensar que é um objeto, ou seja, que ele não sabe o que diz" (LACAN, 1985a, p.308).

A possibilidade de emergência da singularidade no processo de ensino e de aprendizagem da LP em nada se relaciona com o controle pelo sujeito dos processos em que se inscreve, mas liga-se ao inevitável encontro com o Outro que deixa um resto. A opacidade da linguagem que enlaça professor e aluno defronta-os com o real; e a busca pelo *objeto a* origina fantasias de recuperação do objeto perdido que instaura o desejo. O sujeito, pelo seu encontro com a falta, pode se ver desestabilizado, sendo levado a dizer mais, podendo, então, entrar no jogo da produção dos sentidos, uma vez que retorna ao já dito para sustentar uma nova palavra. Por um momento de esfacelamento da consistência imaginária, o gozo introduz a dimensão subjetiva e, na articulação significante, um saber pode ser produzido.

A entrada no campo linguajeiro fada o sujeito ao eterno fracasso – que propicia produção: "Desde que o ser humano é falante, está ferrado, acabou-se essa coisa perfeita, harmoniosa, da copulação, aliás, impossível de situar em qualquer lugar da natureza" (LACAN, 1992b, p.34). É o fracasso, o inevitável encontro com o Outro ($\cancel{A}$) que inventa um sujeito. Alienação e separação estão no cerne da criação.

A alienação do Sujeito (S) que se vê em *a*, que por sua vez, se identifica com sua própria imagem invertida *a'*, pode, por um instante mesmo que transitório, ser suspensa, fazendo cair o véu do colamento a uma dada imagem, pois no direcionamento $a \rightarrow a'$, há um Outro – aquele que sabe tudo de mim que faz com que a transparência e a homogeneização ilusórias deem lugar às não-coincidências do e no dizer (Authier-Revuz, 2004). A convocação do domínio consagrado à opacidade do e no dizer pode possibilitar que novas posições sejam tomadas e, consequentemente, mudadas, tanto para os professores quanto para os alunos.

A respeito da LP, os dizeres dos professores apontam para diferentes modos de vê-la. É valido salientar que, no momento de análise presente no CAPÍTULO 03, estabeleço um paralelo entre a imagem que o professor tem da língua e a do aluno, considerando nesta

ocasião apenas os dizeres das professoras que ministraram aulas de Português para os alunos entrevistados.

Para a reflexão sobre o conceito de língua, tomo os seguintes recortes:

> (8) **Professora 02:** A língua Portuguesa é a disciplina que mais coloca o aluno em contato com a leitura
>
> (9) **Professora 04:** Língua Portuguesa para mim é ler, escrever e prosseguir em ler e escrever esta língua que é tão interessante em seus diferentes gêneros.
> [...] pode ser que apresentem certas dificuldades na gramática como qualquer aluno que inicia o Ensino Médio.
>
> (10) **Professora 03:** Língua Portuguesa é a base de nossa comunicação, pois é através dela que promovemos a interação com o outro [...]

Os recortes (08) e (09) expressam as opiniões das professoras que trabalhavam com as turmas de Acelera pesquisadas. O recorte (10), não. Nos dois primeiros recortes, a ênfase dada à leitura se explicita: (08) *A língua Portuguesa é a disciplina que mais coloca o aluno em contato com a leitura* e (09) *Língua Portuguesa para mim é ler, escrever e prosseguir em ler e escrever esta língua* (...). Em (09), as palavras enunciadas referendam que a imagem da LP, também se relaciona à escrita e à gramática; já em (10) a língua, em geral, é vista como um instrumento de comunicação: *Língua Portuguesa é a base de nossa comunicação*.

Em (08) e (10), o uso de assertivas, marcadas pelo verbo <u>ser</u> na terceira pessoa do presente do indicativo: *é*, dão um tom de fixidez ao conceito de língua que constitui o imaginário das professoras. Em (09), esse possível sentido também está presente, mas se diferencia dos demais, porque o professor traz a marca da sua subjetividade, assume o seu dizer, por meio da expressão *para mim.* O conceito de LP, para (09), é caracterizado por um dizer particularizado; considero que este dizer delineia a identificação da professora com o seu objeto de trabalho: *ler e escrever esta língua que é tão interessante*. A escolha do adjetivo *interessante*, para qualificar a língua, possibilita a leitura de certa relação de identificação, enfatizada pelo advérbio de intensidade *tão*. Nessa relação da professora com a LP, a língua que a constitui, algo pode vir a se dar, se por ela (num processo que não se controla) houver o desejo de transmitir esse amor à língua aos seus alunos.

As cristalizações sobre o conceito de língua vivificadas nos recortes (08), (09) e (10) podem estar ligadas aos cursos de formação desses professores:

> Vemos que, no intuito de levar adiante seu desejo de "formar", muitas das ações que se empreendem e que acabam por caracterizar essas políticas totalizantes de formação de professores, tanto em formação quanto em serviço, referem-se a uma relação com o conhecimento que acaba por privilegiar a prescrição, tendendo para o campo de uma utopia ingênua, pois apontam para a possibilidade da completude, desconsiderando que qualquer possibilidade de formação encontra-se no intervalo, na lacuna, no limite, em última instância, naquilo que o sujeito insiste em controlar, mas que ao imaginar que assim o fez, experimenta, inevitavelmente, o desfazer-se dessa certeza. Isso pode ser notado na ênfase dada à teoria e à metodologia como solucionadoras de problemas do fazer pedagógico, fazendo acirrar a dicotomia existente entre teoria e prática (BERTOLDO; TAVARES, 2009, p. s/nº).

Se a relação com o conhecimento privilegia a prescrição que tende para a desconsideração da incompletude, a noção de língua enquanto lugar de equivocidade parece não encontrar aí espaço para ser contemplada. Os três últimos recortes exemplificam que a noção de língua que comporte o equívoco não comparece.

A noção de língua necessária para sustentar uma relação em que se supõe a emergência do singular é uma noção calcada na incompletude. Por isso, apoio-me em Coracini (2007) para destacar que falar da língua é construir sempre uma ficção. Note: "[...] falar da língua é sempre e inevitavelmente construir ficção, sobretudo se admitirmos a (im) possibilidade da língua feita objeto, um todo coerente, uno, homogêneo" (op. cit., p.136). Sendo assim, compreende-se que, ao se ensinar a LP, um importante passo é entender que é impossível tomá-la como um objeto apreensível; ela é a língua que constitui o sujeito como falho e, por isso, comportá-la em sua completude não passa de uma promessa. Compreender que a LP ensinada nas escolas é ao mesmo tempo lugar de repouso e estranhamento, gozo e interdição é essencial.

Os dizeres das professoras pesquisadas, de um modo geral, revelam que elas angustiam-se com as desestabilizações. Como professora do Programa de Aceleração de Aprendizagem, em especial, eu também pude vivenciar a inquietude provocada pelo fato de estar diante do *não-saber*, em ver a imagem de professor transfigurada. O funcionamento subjetivo não se suporta em um só registro: para além do imaginário há simbólico e real, funcionando ininterruptamente, limitando, barrando e provocando furos; porém, os dizeres das professoras aqui analisados não indicam práticas pedagógicas que levem a isso.

Para esclarecer sobre as imagens transfiguradas, que (re)significam e abalam as identificações, trago o dizer de Birmam (2005, p.08) que explica: "Afogado pelo excesso intensivo, enfim, o sujeito não se reconhece mais nos seus referenciais identificatórios". A fala do Outro pode provocar furos no imaginário do professor e até do aluno; então se começa

a lidar com os não centros, ou seja, com imagens que abalam a ilusão imaginária de um sujeito uno, estável. O que era homogêneo aparece furado, mesmo havendo a todo instante uma tentativa de apagamento da equivocidade.

Sobre a desestabilização, veja o recorte discursivo (doravante RD) 11:

(11) Profª.01: Lido com uma realidade que me assusta.

No recorte (11), o pronome reflexivo *me* e a escolha do verbo *assusta* indicam que a ação de *assustar* se reflete na professora, a realidade assombrosa volta para ela mesma. Estas marcas deixam entrever uma sensação de desconforto e insegurança que parece advir da tentativa frustrada de manutenção de centro. Para as professoras não se verem esfaceladas, diante a dispersão desconcertante, perpetua uma narrativa centrada no imobilismo que homogeneíza os sentidos e dá condições para que as imposições do DP mantenham a circularidade. Desse modo, faz ecoar, por exemplo, a imagem do bom aprendiz que povoa o imaginário dos professores, difundindo a opinião de que: para ser um bom aluno do Acelera é preciso ter *compromisso* e *responsabilidade*. Considero, como já tenho enfatizado ao longo desta pesquisa, que o aluno, bem como o professor precisam estar implicados ao processo de ensino e de aprendizagem da LP para que a inovação possa se instaurar. É uma via de mão-dupla e, no meio do caminho, entre a fala e a linguagem, professor e aluno enlaçados podem se dar conta de sua implicação e assumir novos deslocamentos na proporção em que são confrontados com o seu próprio dizer.

Construir um outro discurso sobre aluno e, em especial, sobre aqueles que fracassam parece ser o grande desafio da nova geração de professores; por isso a importância, como defende Bertoldo e Tavares (2009), de se incluir as dimensões subjetivas e identitárias nas discussões sobre a formação do professor, a fim de haver a problematização dos espaços de formação a partir do atravessamento de uma perspectiva que considera o sujeito do inconsciente. Ainda abordando o discurso do professor, lembro que o dizer da professora 06 chamou-me a atenção e, por isso, dedico algumas linhas para a sua análise.

Ao observar os dizeres das 06 professoras envolvidas nesta pesquisa, fiquei surpresa com a apresentação do texto da professora 06. A coleta desse dizer, desde o princípio, esteve envolvida em circunstâncias inusitadas. Primeiramente, enviei e-mails para vários professores e, como gostaria de observar se o discurso depreciativo sobre os alunos do Acelera também circulavam em outros locais, decidi entrar em contato com colegas que moram em cidades vizinhas. Uma das professoras com quem interagi ao, ser convidada a participar da pesquisa, disse que não poderia contribuir, porque não havia sido professora do Programa de

Aceleração da Aprendizagem; porém se prontificou a ajudar, pedindo a uma colega que respondesse ao questionário que enviei.

Passado um longo tempo, recebi o questionário respondido e escaneado, do qual extraí os dizeres que serão analisados:

foi somando

> (11) Que ~~XXXXXXX~~[44] ~~em~~ conhecimentos de relação com um público X, marginalizado [e indiciplinado] por viver sem um ponto de referência e [com] aula ~~com~~ ~~mat~~ extra sala [...]

O recorte (11), tal como o recorte (02) analisado anteriormente, caracteriza o aluno do Acelera por um viés negativo: *marginalizado* e ainda *indisciplinado*, conforme o acréscimo destaca. O dizer corrobora a ideia de que o discurso da não capacidade está inerentemente ligado ao Programa Acelera, independente do local onde há ou houve salas de Aceleração da Aprendizagem. De uma cidade para outra, a estrutura discursiva de nomeação se mantém.

Todos os recortes já apresentados da professora 06 são marcados por rasuras. As tentativas de escrever o texto deixam entrever o movimento da professora com relação à língua e deixa traços que marcam a sua subjetividade:

ótimo

> (12) Daria todo ensintivo que é um ~~bom~~ projeto se bem proveitado, pelos enteressados, ~~assinde~~ depende de quem trabalho e recebe como todo novo
>
> xxxxxx
>
> projeto já testado e que dá certo [ou não] depende do prazer de ~~fazê~~-lo, para se ter um objetivo de sucesso praticá

Ao falar sobre o Programa de Aceleração da Aprendizagem, a qualidade *bom* é apagada, rasurada, fundando espaço para o *ótimo* (superlativo absoluto sintético de bom), atribuindo ao substantivo *projeto* uma característica em máxima intensidade. A identificação ao projeto parece estar presente nesta movimentação significante. Mais uma vez, tal como observado nos recortes anteriores, o sucesso do programa sugere estar atrelado ao interesse daqueles que o frequentam; todavia, considero ser possível observar também outro efeito de sentido que aponta a atribuição da responsabilidade do sucesso do programa direcionada ainda ao professor, já que os *enteressados* não precisam ser necessariamente os alunos. Além disso, o dizer traz a expressão *depende de quem trabalho*. A materialidade linguística é

[44] O (X) representa sinais gráficos ilegíveis ou não identificados. Os [ ] indicam dizeres que foram acrescentados.

insuficiente para resgatar o que depende de *quem trabalho*; no entanto, pode fazer referência ao fato de que o aproveitamento do projeto pode se associar ao trabalho do professor, uma vez que o verbo *trabalhar* está conjugado na primeira pessoa do presente do indicativo, podendo, então, se referir ao trabalho da própria professora que enuncia. Desse modo, o sucesso do Acelera poder ser de responsabilidade tanto do professor quanto do aluno.

De acordo com Endruweit (2006, p.164), "a rasura é um drama pessoal. É uma escolha entre tantos caminhos possíveis. A luta com o termo 'certo para melhor dizer o que se quer dizer' confere a esse movimento um estatuto muito particular". No texto da professora 06, o drama pessoal de que fala Endruweit parece evidente. Explicitar os sentidos produzidos, de modo mais amplo, pelas rasuras, não é meu foco; mas, pela via do recorte (12), já foi possível perceber que elas podem muito significar, pois são da ordem do singular, do que diz a verdade sobre o desejo do sujeito.

Entre o limiar de uma professora que, mesmo sem saber, pode estar construindo um saber sobre si, capaz de provocar deslocamentos, há a observação de que o texto apresenta desvios, em especial, ortográficos, fragmentações, enfim, elementos que parecem não ser condizentes com a figura de uma professora: a quem consiste a tarefa de ensinar a norma culta. O aluno é falado por uma língua que o constitui e, por isso, já a domina, ou melhor, já é dominado por ela. O papel da escola é transmitir a norma culta, ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe para que ele tenha acesso à produção cultural, produzida nos meios acadêmicos, nas manifestações populares, entre outros. O conhecimento de um número significativo das regras que regem a LP (já que é impossível tudo saber) se faz necessário para o professor fazer suas próprias escolhas e contribuir para que seus alunos também as façam.

Os dois últimos recortes (11) e (12) são compostos por palavras que evidenciam o não-domínio de algumas regras ortográficas regidas pela norma culta: *ensintivo, proveitado, enteressados, indiciplinado*. A regularidade da troca do *i* pelo *e*, e vice-versa, em *ensintivo* e *enteressados,* e ainda a omissão do vogal *a* inicial em *proveitado*, de certo modo, aproximam o dizer do professor a um dialeto rural. Diante disso, parece-me que a escola tem falhado em cumprir sua missão centrada na tentativa de transmissão da norma culta; mesmo assim, na formação da professora, algo se deu: o que a levou a querer ser professora de Português?

Considero que a problemática apresentada não invalida o papel da escola que, mesmo parecendo não realizar a sua tarefa, continua sendo o espaço conflitivo capaz de constituir alunos e professores na tensão entre o que propõe e o que realmente executa.

Por fim, considerando as reflexões realizadas até esse momento, por meio do dizer das professoras, penso que a prática pedagógica que sustenta o processo de formação do aluno do

Acelera é regida pela perspectiva de DP autoritário, tal como formulado pelas primeiras teorizações de Orlandi (op. cit); porém, "[...] dentro da instituição escola há lugar para outras práticas, sustentadas não pela inscrição institucional, mas por uma certa posição de sujeito que insiste em sua própria enunciação" (RIOLFI, 1999, p.42). Ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem da LP, os referenciais identificatórios desestabilizados, conforme visto no dizer das professoras, já anunciam que algo a mais pode vir a se presentificar, deixando entrever que há brechas para o inevitável encontro com o Outro (A).

Por meio do aparato mobilizado e das discussões até o momento realizadas, espero ter estabelecido a importância da implicação do sujeito com aquilo que faz. EU POSSO e EU APRENDO estão diretamente ligados ao sujeito.

Apontadas as balizagens teóricas e realizadas as discussões que circunscreve o Programa de Aceleração da Aprendizagem como um acontecimento que deixa suas marcas, passo a analisar o dizer do aluno do Acelera. O que se segue é, em sua natureza, um gesto de leitura que preserva a impossibilidade de tudo dizer e que guarda em si os rastros de singularidade daquela que o estabelece.

__CAPÍTULO 03 __

O dizer do aluno do Acelera e os gestos de interpretação

Nenhum ser humano é capaz de esconder um segredo.
Se a boca se cala, falam as pontas dos dedos.
(Sigmund Freud)

Neste capítulo, proponho-me a analisar o dizer do aluno do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Goiás sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP, tentando privilegiar a questão da possibilidade do acontecimento, a fim de problematizar se algo de novo comparece no dizer do aluno, de modo a acender um efeito de emergência do sujeito que provoque deslocamentos.

Desse modo, o olhar se direciona para a observação, no dizer, daquilo que comparece, da ordem da repetição, e daquilo que aparece, da ordem do novo, em relação às marcas da constituição subjetiva do sujeito. As imagens (como rébus a ser lido) serão analisadas levando em consideração o fato de servirem "de matéria para que o simbólico se instaure e, assim, o inconsciente possa se revelar" (MACHADO, 2000, p.154). A leitura das imagens pode localizar e dizer algo sobre o aluno, enquanto que a emergência de rasuras, nesse mesmo imaginário, dão espaço para a possibilidade de a equivocidade vir a evidenciar a emergência de rastros do sujeito do desejo no processo de ensino e de aprendizagem da LP, sendo possível considerar que algum deslocamento possa se dar nesse processo.

Para as análises que se seguem, foram recortados os dizeres de 02 (dois) alunos, um pertencente à *Escola 01* e outro à *Escola 02*, já caracterizadas neste estudo (cf. 0.2.1). A escolha de um aluno de cada escola possibilita refletir sobre a ocorrência de regularidades que desnudam as marcas próprias do Programa de Aceleração da Aprendizagem. Interessei-me, em especial, pelo caso dos dois alunos em virtude dos rastros deixados no dizer que (re)velam uma movimentação significante, deixando entrever um convite à leitura que, partindo das imagens (como integrante da constituição subjetiva), passando pelo viés da transferência, possa chegar a uma rotação de discurso e, em todo o percurso, o singular do funcionamento da linguagem vai abrindo brechas para que o trilhamento possa talvez vir a presentificar.

O material que comparece como corpora para análise é recorte, transcrição, gesto de leitura; por isso, algumas considerações sobre ele serão feitas antes do início das análises propriamente ditas.

Fundamentada em conceitos – como: língua, sujeito, transferência, discurso, entre outros – apresentados no capítulo teórico que abre essa pesquisa e, especialmente, nos estudos sobre as heterogeneidades enunciativas (cf. 1.1) de Authier-Revuz, buscarei partir da materialidade linguística para mostrar o funcionamento do dizer do aluno do Acelera.

Almejo observar as ocorrências linguísticas, as rupturas, as não-coincidências do dizer e, para isso, a materialidade linguística é o ponto de apoio. Ressalto que o trabalho de Authier-Revuz é relevante à medida que possibilita entender como funciona o dizer do sujeito do inconsciente que se manifesta na materialidade linguística.

Por meio das análises, busco ratificar ou não a hipótese de que a implicação com a aprendizagem da LP, sustentada por um possível desejo de saber do aluno, pode se tornar um dos caminhos a seguir, a partir do momento em que a relação entre professor e aluno seja mediada por efeitos significantes capazes de estabelecer laços que possibilitem uma mudança da posição subjetiva do aluno. Desse modo, o aluno, pela via da transferência, na tensão que se dá entre a reprodução e a criação, pode romper com o imaginário escolar que insiste em lhe atribuir um lugar de incapacidade.

Ao longo do capítulo, apresento um olhar para as dimensões subjetiva e identitária do aluno do Acelera – em uma relação de constitutividade – observando como se dá a constituição de aspectos da subjetividade do sujeito e as possibilidades de estabelecimento de laço no discurso entre professor e aluno, capaz de promover a transformação da palavra e desencadear deslocamentos.

Sintetizando: para estabelecer uma conexão entre a constituição do sujeito desejante e a posição de aluno em situação de ensino e de aprendizagem da LP no Acelera, parti das seguintes considerações:

1. A presença do pesquisador no ato da realização das entrevistas e na transcrição dos dizeres;
2. O dizer do aluno do Acelera sobre si é direcionado ao pesquisador, mas guarda nele algo da ordem da verdade desse sujeito, que, ao falar, sempre diz mais do que pensa dizer. Como diz Lacan (1985, p.161): [...] Falo com o meu corpo, e isto, sem saber. Digo, portanto, sempre mais do que sei";

3. O aluno pode ser observado nas imagens. Nelas pode-se localizá-lo, contextualizá-lo em relação à LP e ao programa em que está inserido; no entanto, o sujeito não é apreensível, não pré-existe às imagens, é efeito da movimentação da cadeia significante;

4. A entrada na transferência como possibilidade de identificação/alienação e separação, a partir da repetição que pode instaurar uma nova posição subjetiva.

5. A possível troca de discurso, isto é, passagem do discurso universitário ao da histérica em decorrência da entrada de um novo elemento na cadeia significante do aluno, considerando ainda que a cada quarto giro de volta ocorre a emergência do discurso do analista que destitui o significante mestre (S_1) do lugar de dominação, fazendo prevalecer o *objeto a*, causa do desejo.

6. A tensão entre dois significantes é o lugar no qual se dá a constituição subjetiva;

7. A premissa do inconsciente comporta um ponto de impossível que impede que tudo se diga.

3.1 Trans(es)crever: (escre)ver a falta

A transcrição é um recurso tradicionalmente usado nos estudos linguísticos sendo, normalmente, entendida "como formas de representação gráfica, mesmo que parcial dos sons da língua" (FLORES, 2006, p.01). Todavia, a relação oralidade e escrita vai além da mera representação.

Segundo Machado (2000), a escrita transforma a palavra oral em algo novo que se afasta de sua condição primeira:

> [...] A escrita, longe de simples acrescentar certas capacidades ao oral, o transforma e é exatamente dessas metamorfoses que se trata de dar conta, numa teoria da escrita por vir. Acreditar que a língua, fixada por meio da escrita, mantém-se exatamente como era antes dessa operação, é muito provavelmente permanecer na ilusão (op. cit., p.74).

Em uma análise linguística, a escrita é o elemento privilegiado, mas como compreendê-la? Recorro mais uma vez a Machado (op. cit., p.71):

> O típico da escrita é a possibilidade de falsificar a origem, pois a conseqüência desse devir concreto, devir-matéria, novo corpo artificial, corta laços com a presença real originária e instaura um jogo de

> substituições tipicamente simbólico. A escrita se constitui como ausência, como corte, como falta de ligação com o real, que será, daí em diante afastado, deixado de lado (MACHADO, 2000, p.71).

A transcrição consiste em uma passagem do oral ao escrito, mas essa passagem transforma o oral em outra coisa, em escrita que é constituída de ausência e corte; logo, a possibilidade de tudo transcrever, é descartada desde já.

O ato de transcrever guarda em si outro aspecto relevante, qual seja: o ato de passar pelo sujeito que o produz. Logo, quem transcreve imprime nessa tarefa algo de si, embora haja limites que o barra. Flores (2006) estuda a transcrição como um ato de enunciação que, assim, implica algo da ordem da singularidade. Em resumo:

> [...] considerando-se que a enunciação é um ato que não pode ser visto desvinculadamente do sujeito que o produz e considerando-se a clivagem estrutural do sujeito, cabe dizer que a transcrição é, nesse caso, um ato de enunciação em que o "dado" a ser transcrito tem seu estatuto enunciativo alterado. A transcrição é, por esse viés, uma enunciação sobre outra enunciação é, portanto, ato submetido à efemeridade da enunciação que, por sua vez, está na dependência da impossibilidade de que tudo se diga, constitutiva da clivagem do sujeito (FLORES, 2006, p.01-02).

Considerar que a transcrição foi realizada por mim, implica dizer que ela traz consigo marca da presença do sujeito, por conseguinte, os dizeres que analiso são recortes de um recorte anterior, são gestos de leitura. Embora haja a tentativa de manter-me fiel aos ditos fontes, empreender tal tarefa é apenas uma ilusão.

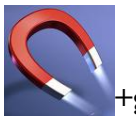
A transcrição é um produto resultante de dois atos: ciframento e deciframento. De acordo com Flores (op.cit.), o primeiro é uma operação que produz um objeto, uma escrita, cuja base é de outra natureza (daí não ter nenhum valor absoluto), ele é um conjunto de caracteres que busca burlar o *tudo não se diz*, já que seu sucesso depende do quanto consegue manter a integralidade do que é transcrito. Com o ciframento se tenta ignorar o impossível da passagem de um sistema a outro.

O deciframento, por sua vez, refere-se ao fato de a transcrição implicar uma leitura do transcrito, sendo assim um ato enunciativo que pede uma leitura. Tanto em cifrar, quanto em decifrar há resto que escapa a formalização. A transcrição é sempre única e, por ser enunciação, evidencia a presença de um sujeito.

Ao se ler a transcrição do dizer do aluno do Acelera, é preciso levar em conta que anteriormente esses dizeres passaram por essa pesquisadora que os cifrou ao decifrá-los. Ato que, embora, eu tente elucidar escapa pelos meus dedos, escorre, sem poder ser estancado.

As análises que se seguem também levam em consideração que o ato de realização de entrevista não é natural e, por isso, entre entrevistado e entrevistador há expectativas, simulacro; mas, ao considerar que essas questões também estão presentes nas situações de comunicação cotidianas, a constatação não traz implicações que demandem maior atenção.

Para seguir, tomo de empréstimo uma fala de Claudia de Lemos proferida no INPLA[45] (2009): "o inefável pertence à linguagem que tem mais a proposição de revelar que comunicar". Ou seja, ao falar, o aluno – na ilusão de se comunicar –, pode ser tomado pelo inefável que revele o sujeito que o habita. Passo, então, para as análises, almejando encontrar os rastros desse sujeito tomado pelo inefável.

3.2  **+gens sobre o** **, a** **e o** **.**[46]

Rastros singulares.

Neste primeiro momento de análise, trago recortes de dizeres para articular a relação, de um lado, ao aparente apego a imagens negativas e a busca de identidade e, de outro, especificar a relação metáfora e metomínia como insígnia do desejo.

Trabalhar com posições imagéticas é importante para refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno e a possível ocorrência de pontos de virada, em que a relação com o conhecimento possa ter a ver com o próprio estilo do aluno. A quebra de referenciais imagéticos pode ser produtiva por possibilitar que novos significantes venham a se presentificar para o aluno, deixando entrever a ocorrência de possíveis pontos de virada; na desconstrução, o aluno pode se reconstituir. Na tensão entre inovar e reproduzir, alguma mudança pode se dar. A alienação às velhas palavras podem desnudar o medo de assumir as próprias decisões, arriscar-se, implicar-se com o seu desejo; porém não invalida a possibilidade de separação – um ater-se a sua própria palavra, já que as imagens não são fixas,

[45] Dizer proferido por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, no simpósio: A língua Materna entre Línguas: O que James Joyce fez com o inglês (sua língua materna?). 17º INPLA: Perspectivas, Dimensões e Desafios da Lingüística Aplicada. SP. Maio/2009.
[46] LENDO IMAGENS SOBRE O ACELERA, A LÍNGUA PORTUGUESA E O PROFESSOR.

por isso, podem mudar a cada instante e, no jogo móvel e conflitante das identificações, o sujeito está em permanente construção.

Os recortes selecionados problematizam a questão que reflete sobre a forma como o aluno constrói sua identidade sobre o programa Acelera, a LP e o professor e como essa ficção é mantida ou destituída pela operação do desejo.

Ressalto que, para a interação entre o pesquisador e o aluno, previamente foram selecionadas situações que orientariam a conversa. Os dizeres do primeiro recorte foram proferidos a partir da situação a seguir:

> **SITUAÇÃO 01**
>
> Os professores e os alunos da sua sala estão preparando um livro para ser publicado, narrando trajetórias construídas durante o tempo que passaram ou dando aulas ou estudando no ACELERA. Cada aluno e cada professor deverão dar suas contribuições:
> a) O que você acha que seus professores diriam de você como aluno?
>
> **RD 01**
>
> AL2: não sei. ##
> AND: não tem nem idéia? # O quê que você acha +... se eles fossem escrever assim [?] +... todos os professores escrevendo sobre o AL2. O que eles escreveriam sobre o AL2?
> AL2: ah @i, alguns iam falar que eu sou **custoso** # alguns já não iam falar # que talvez eu comporto na aula de um, talvez na outra eu já não comporto muito.
> AND: AL2, o que você considera ser custoso?
> AL2: ## não fazer tarefa # desrespeitar os professores +...

Começo a análise observando a escolha lexical do aluno: *custoso*. Por que esse adjetivo e não outro em seu lugar? A escolha de *custoso* é bastante significativa, pois é um dos codinomes do significante FRACASSO (cf. 2.4.1) que produz efeitos de sentido no aluno e materializa a concepção imaginária relacionada ao desinteresse, à indisciplina atribuídos a ele pelo discurso que circula no espaço escolar. O enunciador caminha para sentidos de valor negativo ao imaginar como é visto por seu professor, uma vez que há pregnância do dizer do professor no dizer do aluno.

Como observado, o aluno inicialmente se descreve como *custoso*, adjetivo depreciativo; logo após, denega: *alguns já não iam falar.* Note que o vócabulo *falar* é um verbo transitivo direto e, portanto, exige complemento. No entanto, a oração se encontra incompleta e o objeto direto não pode ser especificado. Desse modo, verifica-se um índice de que não há identificação do aluno com essa qualificação ou designação.

No recorte, o dizer *não fazer tarefa/desrespeitar o professor* ratifica que esse aluno parece não seguir os valores, a lei (simbólica) da posição edípica que determina que o estudante deva obedecer ao professor e realizar suas atividades escolares. Por isso, a análise do fenômeno se faz a partir de uma perspectiva pós-edípica, da prevalência dos múltiplos nomes-do-pai. Conforme Forbes (2003, p.24):

> [...] O adolescente do século XXI é diferente do adolescente de fins dos anos 60. Em 1968, por exemplo, o adolescente era rebelde, empunhava bandeiras [...]. Havia uma forte presença da organização vertical das identificações – pai, professor, pátria –, o que justificava a rebeldia./ Hoje, no lugar da antiga contestação temos o "“fracasso escolar", com sua gama de menosprezo e desinteresse pelo saber orientado [...]. Bronca ou castigo tampouco resolvem mau comportamento, e os meninos e meninas não se atemorizam diante das previsões catastróficas de adultos barbudos proféticos.

Esse aluno da *geração mutante*, conforme descreve Forbes (op.cit), não segue as determinações do DP – que estabelece que o papel do aluno seja ir para a escola fazer tarefa – e é tecido pejorativamente pelo discurso construído socialmente. Tal discurso mascara que as soluções de décadas atrás não são mais suficientes. Dessa maneira, observo que a imagem prévia atribuída ao aluno, embora aparentemente aceita, é denegada. Logo, tem-se uma marca própria do sujeito, sempre singular.

Mesmo não aderindo à imagem como representação total de si, há um apego a ela. A demanda do aluno por uma identidade, pela construção de um eu-ideal, mostra a função dessa imagem totalizadora que promove a estruturação do corpo espedaçado, esfacelado, fazendo UM (ver em: 1.3.3). A multiplicidade de escolhas a que o sujeito contemporâneo tem acesso o desestabiliza e o colamento (mesmo que parcial) a uma imagem parece ser uma forma de fuga das turbulências internas que o ameaçam.

> [...] Trata-se de um eu marcado, não pela percepção-consciência, mas por sua função de desconhecimento e alienação. Reconhecendo-se em uma imagem e tomando a imagem como si mesmo, funda-se uma estrutura baseada no descobrimento crônico sobre si, sobre o corpo despedaçado que o habita. O "isso" que se manifesta e atormenta é um incômodo que ameaça a unidade, a integração e a adaptação (ROSA, CARIGNATO e BERTA, 2007, p.375).

A análise do recorte mostra que o apego à imagem de *custoso*, mesmo havendo marcas de uma identificação frágil – telhado de vidro – (pois a linguagem deixa rastros da emergência do sujeito que abala as certezas), parece ser a tentativa de burlar a desordem de si. Sustentar a diferença é, de certo modo, ser excluído do grupo, por isso, parece ser difícil suportá-la totalmente. Tomar a decisão de abandonar os referenciais cristalizados exige responsabilidade

do sujeito. A posição de Forbes (2003, p.07) sobre o tema é clara: "Não há decisão que não seja arriscada e que não induza à perda".

Desse modo, por meio da dúvida gerada pela necessidade de se tomar uma decisão, do descontentamento, do conflito, outros significantes poderão ser ouvidos, marcando novas posições e fazendo ecoar outros efeitos de significação – se há conflito, se há dúvida, há sujeito divido em operação. A condição itinerante do desejo, ao se aliar a uma ficção construída por ele mesmo, se compõe e se decompõe possibilitando a geração de conflitos identitários que podem gerar abalos narcísicos. Mesmo considerando a complexidade que envolve um destituir-se de imagens, aposto que o aluno possa localizar-se, identificar a um novo significante capaz de trazer um efeito de comprometimento dele com o aprender a LP, por exemplo.

Considero, então, que o aluno não fica o tempo todo na mesma posição: *alguns iam falar que eu sou* ***custoso*** # *alguns já não iam falar* #. Entre o afirmar e o denegar ser *custoso*, no conflito, parece ser possível dizer que emergiram traços que marcam a singularidade do sujeito. Em *alguns iam falar que eu sou* ***custoso*** # *alguns já não iam falar* # há não-coincidência. O real perpassando o dizer fez com que a nomeação fracassasse. Em *alguns já não iam falar*, o complemento falta, para nomear a ação do aluno. Para Authier-Revuz (1998, p.26):

> [...] essas palavras **que faltam**, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas ou ausentes – aquilo mesmo que lhes permite nomear, essas palavras **que separam** aquilo mesmo entre o que elas estabelecem o elo de uma comunicação, é no real das não-coincidências fundamentais, irredutíveis, permanentes [...] Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo... "Outro" [....] [grifos da autora].

Conforme Auhtier-Revuz (2004), a heterogeneidade mostrada é uma forma de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva; sendo assim, a não coincidência do dizer do aluno sugere uma tentativa de circunscrever o outro, para manter a ilusão de ser UM. Porém, sabe-se que se trata apenas de uma tentativa e, assim, noto no dizer do aluno que é impossível conter a heterogeneidade. Dessa forma, vê-se confirmada a impossibilidade de simetrização do sujeito – o que é dito pelo professor, por exemplo, não implica recebimento total e transparente pelo outro. Ao contrário, isso é uma ilusão.

Um aspecto que quero ressaltar diz respeito à internalização das imagens. O aluno, embora denegue a imagem de *custoso*, de certo modo, ainda não deslocou o seu saber. Metonimicamente repete o significante, mas ainda não o simbolizou de modo a fazer com que haja deslocamento que coloque um ponto de basta e instaure algo de novo. Todavia, a

emergência de traços da singularidade do aluno direciona para a possibilidade de que esse deslocamento venha a ocorrer, demarcando a indicação de que algo novo possa vir a se dar na relação entre professor e aluno.

O "esquema L", apresentado no CAPÍTULO 01 (cf. 1.3.3), problematiza a disjunção entre Eu e Sujeito e possibilita pensar que a tradição escolar, por se basear na dimensão do EU (egoica), aposta num modelo comunicacional em que reina a crença de transmissão unívoca. Porém, conforme, sublinha Mrech (1999, p.9):

> Este modelo tem sofrido severas críticas da Psicanálise de orientação lacaniana. Ela revela que não há leitura direta da linguagem e da fala. Aquilo que foi transmitido, assim como aquilo que vai ser capturado, extrapola, e muito, o sentido que foi estabelecido originalmente. Isto porque não há apenas um significado, um sentido, um conceito para aquilo que foi apresentado, mas uma infinidade.

Devido à teorização baseada no esquema L, penso que o dizer do professor, que descreve o aluno como inquieto, com dificuldade, indisciplinado (cf. 2.4.1), pode para algum aluno provocar desestímulo, mas para outro não, pois a forma como o significante incidirá, extrapola o sentido estabelecido *a priori*.

Cada sujeito se relaciona com a realidade a sua maneira, por isso, para alguns alunos o dizer pode produzir efeito destrutivo e para outros não, a maneira como o dizer incide em cada sujeito é singular, assim diz Jorge (2007, p.144): "Entre o sujeito e o real existe um anteparo [...] Há um anteparo que permite ao sujeito manter certa distância com relação ao real, mediatizar essa relação com o real por meio dessa construção que é sua fantasia inconsciente. E que é absolutamente singular [...]".

Na análise do recorte, observou-se que o dizer do professor, embora tenha provocado efeitos sobre o aluno, não o petrificou em uma imagem indissolúvel. O dizer do aluno mostra uma oscilação entre identificar-se ou não ao que é dito pelo professor e, nesse tensionamento, alguma possibilidade de deslocamento pode se instaurar. É por considerar questões como essa que aposto que, mesmo inseridos em um universo discursivo desacreditado, o aluno do Acelera pode ocupar na escola um outro lugar que escapa ao da não capacidade. Os significantes presentes no dizer do professor não portam qualquer mensagem até tocarem o corpo do sujeito, ser de linguagem. O dizer pode tocar de modos diferenciados o corpo do aluno e, com isso, abrir ou não caminhos para a construção de novas realidades.

Os recortes discursivos, a seguir, possibilitam refletir sobre os traços que delineiam as imagens que o aluno tem da LP no ensino a que estão submetidos. A coleta do recorte discursivo 02 se deu relacionada à seguinte situação:

SITUAÇÃO 05

Vamos retornar aos tempos de infância. Na época do Era uma vez...

Certo dia, você está sentado em um lugar tranqüilo e, de repente, ao seu lado, aparece inexplicavelmente a lâmpada mágica de Portuguêslim. Então, você esfrega a lâmpada, o gênio aparece e lhe concede três pedidos, porém, essa lâmpada especial só realiza desejos voltados para a área escolar e, além do mais, para o Ensino de Português.

a) O gênio está esperando... Que pedidos fará a ele? Lembre-se, são apenas 03.

RD 02

AL1: Primeiro o que eu vou pedir a ele é saber **tudinho** de português, **tudo** mesmo. Aí para a cabeça não pesar muito, eu ia separar. Primeiro eu ia pedir para ele para eu saber **tudo** do dicionário de português, **tudinho** mesmo xxxxx nada, depois saber a língua dos porquês, do qual, qual é # depois, aí e o outro? # deixa eu ver, já pedi tudo.
AND: esses três pedidos, então, você ia fazê-los separados?
AL1: acho que devo pedir tudo junto [?], porque # é muita coisa, é uma coisa. Se eu falar para você que eu quero saber **tudo** de Português xxxxxxxx, acho que é só um mesmo.

No recorte, observo a constante repetição da palavra **tudo** e suas variações, revelando o desejo inconsciente de completude que aparece, de certa forma, como resultado do Programa Acelera e da instituição escolar que em si prima pela homogeneização, mesmo disseminando que há uma abertura para a diversidade e, nega o singular. Segundo Coracini (2007, p.155):

> Apesar das mudanças sociais, apesar da aceitação, ao menos em teoria, da diversidade, da diferença, principalmente por parte daqueles que dizem ver o mundo da perspectiva pós-moderna, assiste-se ao reforço da homogeneidade: todo o mundo deve compreender um texto do mesmo modo, todo o mundo deve aprender os mesmos elementos gramaticais, o mesmo vocabulário, num mesmo momento da aprendizagem, como se o processo fosse igual para todos, como se o contato com uma dada língua provocasse reações semelhantes em todos os aprendizes de uma mesma faixa etária ou de faixas etárias diferentes [...].

A aluna em RD 02 crê em uma imagem de língua apreensível. A identificação com a noção de língua homogênea esmaga o sujeito e propicia que a aluna seja submetida às imposições do Outro, na tentativa, talvez, de ser reconhecida. Para incluir-se, cola-se aos desígnios que paralisam o saber; no entanto, à aluna não é vedada a possibilidade de se colocar em outra posição e negar essa identificação, pois em seu dizer a ilusão de completude é cruzada pelo real: *para a cabeça não pesar muito, eu ia separar.* Observa-se nesse recorte

que a aluna se move na ideia de completude, mas no seu dizer já se vê a desestabilização. Os fragmentos que vêm do imaginário são cruzados por outros dizeres; assim, entre uma imagem de completude à desestabilização, o sujeito recompõe o fio do dizer voltando para a ilusão imaginária – os três pedidos que fez se trata de um só e para concluir afirma que deseja *saber tudo de português*.

Para refletir sobre a dispersão possível de ser notada em RD 02, por meio da desestabilização do dizer de AL1, pauto-me em Authier-Revuz (1998). Para ela, a dispersão está associada à seguinte ideia: se a não-coincidência é estrutural e o imaginário dá aparente consistência ao discurso, há rupturas, lacunas que o atravessam, caracterizando a irrupção do real. Dessa forma, no recorte anterior, vê-se a dispersão se materializar no fio do dizer.

Na dispersão, o dizer do Outro emergiu no fio do discurso. Considero importante ainda refletir sobre esse **tudo.** Na resposta da aluna, o **tudo** comporta, nesse caso, questões referentes ao vocabulário: *Primeiro eu ia pedir para ele para eu saber* ***tudo*** *do dicionário de português e a gramática/ depois saber a língua dos porquês, do qual, qual é*. Verifica-se, portanto, por meio deste excerto, que questões referentes à leitura, escrita, oralidade, produção textual não aparecem.

O Acelera, no seu projeto curricular, não privilegia o trabalho com gramática. Dessa forma, a atenção dada à gramática que emerge em RD 02, chama a atenção.

Durante as capacitações do Programa de Aceleração da Aprendizagem, ao professor de Português era sugerido que fosse priorizado o desenvolvimento de habilidades orais, de leitura e produção de textos. A gramática deveria ser considerada, no entanto não era o foco do ensino a ser ministrado. O dizer da aluna analisado em RD 02 aponta para uma maior ênfase aos ensinos gramaticais, o que, de certa forma, deixa entrever que a gramática toca a professora singularmente e (des)vela a paixão da professora pelo assunto.

Lembro que a professora da turma foi multiplicadora, formadora de professores de Acelera. Embora enunciasse nos cursos de capacitação a importância do trabalho com oralidade, leitura e escrita, a professora, em sua prática, deixou evidenciar aquilo que lhe é singular. Ela fez a escolha de trabalhar com os alunos aquilo que lhe toca e parece lhe fascinar: os estudos gramaticais. Dessa maneira, parece ser possível afirmar que as bases teóricas do programa Acelera, a partir do dizer da aluna referentes ao trabalho com a LP, parecem não ter constituído a professora a ponto de instaurar um enlaçamento que viesse a despertar nela o interesse por uma outra maneira de trabalhar.

O próprio dizer da professora, coletado pela via do questionário, corrobora esse gesto de leitura. Sobre a situação 04 do questionário que pergunta sobre a sugestão de mudanças a

serem feitas no material do Acelera, a professora 04 declara: *As mudanças que eu pediria é que os textos fossem mudados pelo menos de 2 em 2 anos e que trabalhassem outros gêneros textuais, tais como: carta ao leitor; carta do leitor; manifesto, etc; que se trabalhasse mais a gramática, claro, contextualizada.*

Os comentários acerca da relação do professor com a gramática em RD 02 apresentam que, de alguma forma, o curso de capacitação oferecido não possibilitou o estabelecimento de laço entre quem ensina e quem aprende, de modo a promover mudança de posição subjetiva do professor em formação. Para entrar no ato discursivo e, lá, encontrar o seu lugar, fazendo laço social – tanto para o professor, quanto para o aluno, é preciso que seja reconstruída a história perdida da memória (que, por sua vez, implica deformação). Não havendo esse enlaçamento, a rotação do discurso que sugere a passagem da (re)produção para a criação fica por vir.

Gostaria de abrir um parêntese para abordar rapidamente a problematização sobre os espaços de formação do professor.

O dizer da professora, que comparece como amostra de análise, ratifica a ideia levantada no CAPÍTULO 02 de que as capacitações realizadas pareciam se relacionar com uma concepção pautada na homogeneidade e na uniformidade, centrada em uma perspectiva de racionalidade e crença no controle do ato de ensinar e aprender. Porém, a homogeneidade é uma ilusão e o modo como a professora realiza o seu trabalho (observado por meio do dizer da aluna), corrobora esse ponto de vista. Por isso, ressalto "que a maneira como cada professor encarará sua tarefa frente à sala de aula encerra um devir que não é da ordem de um controle ou de uma automação" (BERTOLDO; TAVARES, 2009, p.02)

Como se observa, as capacitações oferecidas, partindo apenas do registro imaginário, calcadas na tentativa de mostrar o *como fazer*, parece deixar de lado a dimensão subjetiva, a condição desejante do professor. Por isso, aparenta não conseguir provocar movimentação da cadeia simbólica e negligencia o real, como aquele que retorna e traz a tona o gozo da repetição. O professor passa pelos cursos de capacitação, mas não sendo tocado por algo que lhe faça efeito, retorna para a sala de aula e repete aquilo que é da ordem de seu desejo, pois seu compromisso é com a sua própria ética. Mrech (1999, p.60) ratifica:

> Quando se fazem os programas de capacitação e treinamento em educação, atinge-se apenas o registro do imaginário dos professores. Ou seja, mudam-se apenas algumas imagens, ou, no máximo, alguns conceitos./ O importante é que a posição simbólica dos professores não é mudada, o mesmo acontecendo com a posição simbólica dos alunos.

Fecho parênteses sobre a formação do professor e retomo a análise. A professora, no processo de capacitação para atuar no Programa de Aceleração da Aprendizagem, parece não ter visto o seu formador como um sujeito suposto saber que lhe despertasse para um ensino com menor ênfase no aspecto gramatical, conforme era proposto. O enlaçamento entre quem ensina e quem aprende, tendo em vista o despertar para um modo de ensinar outro, parece não ter proporcionado mudança de posição subjetiva.

O sentido oferecido pelo formador parece não ter tocado a professora. A alienação, que posteriormente desencadearia uma separação, ficou por vir. Assim sendo, considero ser possível dizer que a professora passou por um processo de formação que aparenta não ter lhe tocado. Os significantes aos quais se alienava ainda sugerem ser os mesmos de antes da formação. Logo, o liame (não) estabelecido no discurso entre a professora e seus formadores pode ter sido incapaz de fazer com que ela pudesse entrar na ordem da produção de sentidos. Ressalto que a análise realizada pretendia evidenciar a questão dos cursos de formação e a LP, não tenho, assim, o intuito de julgar os resultados do trabalho realizado pela professora.

RD 03

AND:xxxxx Você acha que você sabe Português?
AL1: não muito ###, acho que eu tenho muita coisa para aprender.
AND: agora você+…, das regras. E se a gente não pensar em Português como regras, você acha que você sabe Português?
AL1: não.
AND: não sabe.
AL1: não, porque tanto português como qualquer matéria, principalmente português [!] tem que cobrar mesmo porque senão a gente não dá conta não. Esquece.

No recorte RD 03, a noção de língua como aquela que pode ser apreendida e memorizada está presente: *não muito ###, acho que eu tenho muita coisa para aprender/ principalmente português [!] tem que cobrar mesmo porque senão a gente não dá conta não. Esquece.* A presença do verbo *esquece* traduz a noção de relação da aluna com a língua que não é de constituição. A LP é um elemento estranho, exterior a ela. A entonação de voz marcada pelo *[!]*, que indica ênfase dada à palavra *português*, deixa entrever certa concepção de que o Português, mais que as outras disciplinas, relaciona-se à memorização de regras. Ao longo dos dizeres, vai se delineando uma tentativa de inserção da aluna em um grupo que domina bem as regras da LP.

A aluna, inicialmente, ao relacionar LP com regras gramaticais, de modo sutil afirma que *não muito* sabe sobre a LP e, por isso, acha que tem *muita coisa para aprender.* No entanto, quando o ensino de LP não é relacionado às regras gramaticais, ela, sem titubear,

afirma categoricamente que *não* sabe. Nesse recorte, aparenta haver um colamento da aluna à palavra do professor que, como observado, há um direcionamento do ensino de LP para aspectos gramaticais. Note que, diferentemente de outros recortes apresentados, a equivocidade não se faz presente nos dizeres e, assim, a emergência de efeito sujeito fica suspensa, permitindo a seguinte leitura: a aluna encontra-se no eixo a → a' do esquema L, identificada ao dizer do professor.

Para romper a relação de identificação de a → a', seria importante a entrada de um terceiro elemento, um representante da ordem simbólica para desestabilizar a alienação, possibilitando que houvesse uma separação. O forçamento, "o cobrar do professor", *tem que cobrar mesmo porque se não a gente não dá conta não*, pode ser, por exemplo, um elo que venha a romper com essa ordem, o terceiro elemento que venha a gerar insatisfação, podendo levar a aluna a uma mudança de discurso.

A internalização de imagens cristaliza concepções e inviabiliza a produção de um saber, por isso, venho atentando para a importância de se tomar a imagem como leitura, algo que venha a ser decifrado, talvez pelo próprio aluno. De acordo com Mrech (1999, p.34):

> Um outro aspecto que queremos ressaltar diz respeito a internalização dos símbolos e das imagens. Essa internalização não se dá de forma isenta. Há uma erotização dos símbolos e das imagens que faz com que os sujeitos não queiram se desligar de certas idéias, certas práticas, certos procedimentos. Com isso, a internalização dos símbolos e das imagens apresenta outra face: **o da estagnação e paralisação dos saberes** [grifos meus].

Como já venho argumentando, o Acelera aparece no cenário educacional como mais uma das inúmeras tentativas de referendar uma metodologia eficaz, capaz de acelerar a aprendizagem dos alunos, evitando que eles fracassem e alavanquem os índices de defasagem escolar. Ele é um movimento que articula motivações sociais, políticas, econômicas e subjetivas; assim sendo, a relação do aluno com o processo de ensino e de aprendizagem da LP, traz as marcas desse processo.

O Acelera, bem como outros programas e políticas, por tomar o significante FRACASSO apenas pelo viés imaginário, tende a passar a crença de que ele pode ser alterado e desaparecer. A sociedade do espetáculo que reina atualmente, por meio do registro do imaginário, recria ideais que se tornam modelos a serem seguidos; professor e aluno, presos a essa teia, tendem a se demitir de sua enunciação, passando a repetir dizeres sem simbolizá-los. A forma padronizada de conceber a realidade denega o singular; no entanto, o recalcado pode retornar e, na estrutura estabilizada, um acontecimento pode devir provocando a emergência de um novo saber.

O Acelera é um programa de ordem da totalidade, ele vende uma promessa de gozo desmedido, sustentada por uma ética generalizante. Promessa vã, pois a totalidade é uma ilusão e a incompletude é aquilo que resta. Ao aluno que se insere no Acelera, há tanto a possibilidade de fracasso (colar-se à promessa de um gozo infinito) quanto a de sucesso (arriscar-se, descolar-se das cadeias de gozo paralisantes) sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP, porque aprender uma língua depende prioritariamente do aluno. Se esse aluno tomar o seu professor como referencial e almejar ser como ele é, pode ficar preso a uma imagem e repetir ações, tentando, por exemplo, agarrar o conhecimento que não é apreensível. No entanto, esse aluno, para além do colamento, pode se identificar a um dado conteúdo "transmitido" pelo professor e procurar ir além, informar-se, pesquisar, trilhar seu próprio percurso de conhecimento, descolando-se do saber do professor. É por isso que aprender uma língua depende prioritariamente do aluno, suas escolhas (não necessariamente intencionais) indicam como será sua possível relação com o processo de ensino e aprendizagem da LP.

Para o sucesso da aprendizagem, urge ao sujeito sair da posição passiva de quem goza diante do saber do professor ou dos livros sem ao menos questioná-los. O terreno conflituoso do Programa Acelera provavelmente deixou marcas na subjetividade daquele que nele se constituiu como aluno.

A seguir, analiso alguns dizeres dos alunos entrevistados que apontam para as imagens que atravessam o imaginário desses estudantes a respeito da ideia do Acelera ser um curso rápido, mas que exige dedicação. Veja os recortes a seguir:

SITUAÇÃO 02

Uma pessoa de quem você gosta muito está pensando em cursar o ACELERA no próximo ano e lhe pediu uma opinião.
a) Analisando a sua experiência como aluno (a) do programa, o que responderia a ela?
b) Conte para essa pessoa se ser aluno (a) do ACELERA trouxe alguma transformação para sua vida.

RD 04

.
AL1: para ele cursar, mas esforçar, porque eles pegam no pé da gente mesmo. É coisa demais para você aprender # num tempo só, eh # tempo limitado para você aprender muita coisa ao mesmo tempo, aí fica difícil, tem que prestar bastante atenção.
[...]
AND: você sente alguma diferença entre ser aluna do Acelera e ser aluna do ensino regular?
AL1: sinto.
AND: você acha que no Acelera você precisa +...Qual que é a diferença?

AL1: A diferença é porque você estando no # no ensino normal, você precisa +...### *a gente nem se esforça* [?] você estuda mais pensando numa prova que vai vir # se caso você faltar muito e não pegar matéria, você sempre pensa na prova. No Acelera não, você tem que vir todo dia, porque no Acelera é como se fosse uma prova todo dia, os relatórios +...

RD 05

[...]
AND: lembre aquela pessoa de quem você gosta muito e está perguntando: AL2, você acha que eu devo cursar o Acelera ou você acha que eu devo seguir a +... as séries regularmente? O que você diria a ela?
AL2: # não, se as notas dela tivessem boas # na série regular, eu falava para ela # seguir, né, porque +... agora # se ela for bem inteligente, saber prestar atenção # no Acelera você precisa muito é de atenção. Se você ficar só brincando # passa assim, passa rápido e você não vê. Então, é um trem que passa rápido e você # nem # nem # vê.
AND: "hunrum"@i.
AL2: então é o que eu falo # eu ia + falar para ela # se você for prestar atenção# levar a sério # é o Acelera. Agora ## assim, se ela não quiser # levar a sério, alguma coisa assim, ela segue a série normal, né.
AND: hoje, AL2, você considera que você está levando a sério o Acelera?
AL2: de hoje para frente # mais um pouco. Mas antigamente, não.

Como é possível observar, os dizeres dos recortes RD 04: *AL1 [...] É coisa demais para você aprender # num tempo só, eh # tempo limitado para você aprender muita coisa ao mesmo tempo, aí fica difícil, tem que prestar bastante atenção* e RD 05: *AL2 [...] +... agora # se ela for bem inteligente, saber prestar atenção # no Acelera você precisa muito é de atenção. Se você ficar só brincando # passa assim, passa rápido e você não vê. Então, é um trem que passa rápido e você # nem # nem # vê* apontam para o objetivo do Acelera de transmitir muitos conteúdos em um tempo curto, fato que exige atenção redobrada dos participantes do processo. Note nos dizeres que o Acelera é, assim, um programa viável, desde que se preste atenção.

As escolhas de significantes relacionados à passagem do tempo (*tempo limitado, num só tempo, passa rápido)* de ambos enunciadores e a repetição quase enfadonha de *prestar atenção* remetem à ideia de que o sucesso do programa Acelera se relaciona à capacidade de o aluno de prestar atenção.

Nos dois recortes selecionados emergem fagulhas que levam a pensar que os alunos, por meio de seus dizeres, procuraram inverter a forma como o Acelera e o ensino regular são vistos. Ser aluno do Acelera requer habilidades outras não necessárias aos alunos da rede regular. AL1 afirma *A diferença é porque você estando no # no ensino normal, você precisa +...### a gente nem se esforça [?]* Por sua vez, AL2 declara: *# não, se as notas dela tivessem*

boas # na série regular, eu falava para ela # seguir, né, porque +... agora # se ela for bem inteligente, saber prestar atenção # no Acelera você precisa muito é de atenção.

O enunciador AL1 procura deixar transparecer em seu dizer que os alunos da rede regular de ensino não são esforçados; parece que há uma tentativa de rebater os discursos povoados na memória que afirmam exatamente o contrário quando se compara alunos do Acelera e alunos do ensino regular.

AL2 segue a mesma linha combativa ao ressaltar que, para ser aluno do Acelera, é preciso ser *bem inteligente.* Aparentemente, os alunos se esforçam para não se identificarem com o perfil negativo de aluno de Acelera difundido; no entanto, os seus dizeres caminham para a direção inversa. Segundo Rosa, Carignato e Berta (2007, p. 374) "[...] O *ideal do eu* é uma constelação de insígnias que assinalam lugares e funções passíveis de serem ocupados. É emblema que marca aqueles que participam dos atributos de uma classe de personagens" [grifos das autoras].

AL1 inicia o seu dizer *A diferença é porque você estando no # no ensino normal, você precisa +...### a gente nem se esforça [?]*utilizando o pronome *você* (3ª pessoa do singular), marcando assim um distanciamento com aquilo que enuncia. Porém, ao caracterizar o aluno do ensino regular como quem não se esforça, faz a troca do pronome *você* pelo *a gente* que, no caso, corresponde a 1ª pessoa do plural. O fato implica que o enunciador se inclui entre aqueles que não se esforçam.

AL2 se contradiz ao enunciar: *# não, se as notas dela tivessem boas # na série regular, eu falava para ela # seguir, né, porque +... agora # se ela for bem inteligente, saber prestar atenção # no Acelera você precisa muito é de atenção.* Primeiramente, o aluno se refere ao sistema avaliativo presente no ensino regular, explicando que quem tem boas notas deve permanecer cursando as séries regularmente. Em seguida, utiliza o advérbio *agora* e aparenta introduzir no enunciando uma informação que, associada à conjunção subordinativa condicional *se*, traz ao interlocutor a pressuposição de que, se o aluno tira notas boas, ele deve ser inteligente, daí não precisa cursar o Acelera, pois não reprovará. Porém, o enunciado do aluno sugere que, para ser aluno do Acelera, é preciso ser inteligente. Está-se, então, diante de um impasse: tanto o aluno da rede regular quanto o do ACELERA são inteligentes, dessa forma, no dizer do aluno, não se observa distinção entre ambos.

O truncamento do dizer de AL2 parece evidenciar que o aluno procura se desvencilhar da possibilidade enunciada de referendar a imagem de que os alunos que integram o Acelera não são inteligentes. Mais uma vez, considero que a constituição do aluno enquanto aluno de Acelera está no entremeio entre aquilo que é discursivamente enunciado e o que realmente

ocorre. Ou seja, é no embate entre o dizer e o fazer na prática escolar cotidiana que está o tensionamento constitutivo. A partir de dois lugares enunciativos, o aluno tece suas marcas subjetivas, mesmo que o conflito seja momentâneo. É pela via do conflito que algo novo pode vir a se escrever. Segundo Forbes (2003, p.192):

> [...] No conflito, a história não acabou nem acabará, uma vez que a tentativa de nomear o desejo, de levar o saber à nomeação da verdade essencial, é sempre falha e renovada. Para uns, isso pode ser encarado com pessimismo dado o esforço necessário para viver, para outros, com otimismo, pois é a base da criação.

Por meio dos recortes RD 04 e RD 05, há a constatação de que os argumentos, utilizados pelos alunos para caracterizar o perfil do Programa de Aceleração da Aprendizagem e a si, tentam encobrir a presença de falas negativistas, presentes nos dizeres de professores e demais profissionais da escola, e parecem apontar para identificações dos alunos com tais dizeres que tentam ilusoriamente apagar.

Assim, saliento que os dizeres dos alunos indicam que a subjetividade deles é constituída por imagens que se chocam entre o como se veem e o como gostariam de ser vistos. Ilusoriamente, marcado por oposições – aluno esforçado *versus* aluno que não se esforça / inteligência *versus* ignorância – o imaginário responsável pelo sentimento de identidade do aluno do Acelera é atravessado por diferentes posições que se chocam para, na tensão do conflito, constituir o sujeito. Se há conflito, há busca; se há busca, há possibilidade de movimento.

Ao observar os recortes RD 04 e RD 05, destacam-se algumas regularidades do e no dizer do aluno do Acelera que o caracteriza como integrante desse grupo. A construção da identificação, compreendida como própria do registro do imaginário, se dá no esfacelamento de múltiplos dizeres que são suturados constantemente, aparentando presumível unidade.

Por não ter controle sobre as identificações que os constituem, os alunos parecem ter minimizado suas angústias criando uma história sobre o grupo a qual pertence, produzindo, de certa forma, uma homogeneização de sentidos.

O repetir constante de *prestar atenção* nos dizeres recortados, em RD 04 e RD 05, e a ênfase na delimitação temporal de duração do curso pressupõem um possível consenso sobre o que é o Acelera e como atuar dentro dele para obter êxito. A criação de uma ficção, uma narrativa que constrói uma identificação, um lugar que orienta o laço com o Outro, se regida pela ética, pode levar a relação para um patamar de rejeição ao que é imposto. Os dizeres analisados partem para uma tentativa de subversão da imposição, mas as amarras do imaginário ainda não se desgarraram partindo para uma posição nova.

O conflito dos dizeres dissonantes que constituem os alunos é reprimido pela via da construção de uma narrativa homogeneizante que todos repetem. A repetição-papagaio continuará até que tal narrativa comece a ser bombardeada por questionamentos que possam promover novas reestruturações subjetivas.

A ação homogeneizadora sobre a qual falo é realizada pelo próprio discurso pedagógico autoritário que circula nas escolas. De acordo com Fedatto e Machado (2007, p.10): "[...] a instituição, por meio de um discurso pedagógico autoritário, busca uma política de ação homogeneizadora, visando silenciar a contradição, as divisões próprias desse espaço". Romper a circularidade do DP é possível a partir de questionamentos e da entrada de novos significantes. Acredito que o aluno do Acelera, marcado pela falta, pela contradição, pode promover esses deslocamentos, pois, ao utilizar outra forma para dizer o mesmo discurso que o DP divulga, está parafraseando e, por isso, está sujeito à metáfora, à emergência de outros sentidos.

Nas análises precedentes, observa-se que os processos metafóricos e metonímicos precisam estar associados para se chegar a reinventar a condição do sujeito. Sem a associação de ambos, ou o deslizamento dos significantes não se estanca ou o aluno é aprisionado nas imagens cristalizadoras.

Nos dizeres analisados, com exceção do RD 03, o processo metafórico e metonímico está na tensão: não houve ponto de basta, nem o deslizamento total. Nesse tensionamento, a dimensão da identificação pode ser relançada e passar para a ordem de algo de criação: "Ser sujeito não é essência, mas movimento, errância, um caminhar incessante em seu pensamento, vida sem repouso, sem medir distâncias" (ROSA, CARIGNATO e BERTA, p.381).

Conforme apontado ao longo desse trabalho, ao tomar como pressuposto a premissa do inconsciente como uma força que não se reduz a um saber *sobre*, mas a um saber insabido, destaca-se o fato de que o sujeito está sempre por se constituir; por isso, nas imagens, conforme apresentado ao longo desse tópico, localiza-se o aluno, não o sujeito.

O sujeito é sempre (re)feito de acordo com as relações sociais que estabelece com outros sujeitos e com o Outro. São as relações com o Outro da linguagem que o leva a se constituir como tal. Desse modo, posso considerar que o Programa Acelera deixou possíveis marcas na constituição subjetiva do aluno, pois, nesse espaço, foram tecidas relações sociais; todavia, a relação que cada um estabelece com o saber é da ordem do singular e, dessa maneira, é possível afirmar que a constituição subjetiva se efetiva de modo único e passageiro, não sendo possível conhecer as razões que a determina.

Passo da leitura das imagens para a observação do dado singular, o aluno do Acelera como sujeito, pois o dizer, em suas dobras e desvios, deixa entrever marcas do sujeito que incessantemente se constrói, se constitui.

3.3 A instância do sujeito no processo de ensino e aprendizagem da LP

O ato de aprender e de ensinar é marcado pela emergência do sujeito, professor e aluno, que imprime nessa tarefa algo de si. Caso não haja efeito de investimento, a possibilidade de amarração que faça laço fica por vir. Mesmo considerando que o Programa Acelera seja um processo que não proporciona condições para uma possível emergência da singularidade, aposto na possibilidade de que, por meio da articulação dos significantes entre o desejo de ensinar do professor e o desejo de aprender do aluno, algo possa vir a se escrever provocando ou não efeito de deslocamento.

A despeito do que o Programa de Aceleração da Aprendizagem faz, considero, mesmo assim, que em alguns momentos o aluno como sujeito aparece. No entanto, o comparecimento ou não da ordem da singularidade no processo de ensinar e de aprender a LP é contingencial.

Para observar a errância de aspectos da constituição subjetiva, apresento o percurso particular dos dois alunos do Acelera supracitados, sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP, considerando a entrada na transferência como possibilidade de identificação/alienação e separação.

A teoria dos quatro discursos comparece na pesquisa para trazer para o processo de ensino e de aprendizagem da LP uma postura ética, um responsabilizar por suas decisões. A ocorrência de um ou de outro discurso não é estanque; com efeito, por meio do dizer do aluno há a possibilidade de se encontrar a manifestação concomitante de mais de um discurso. A partir da repetição, que pode instaurar uma nova posição subjetiva, procuro observar a ocorrência ou não de uma possível troca de discurso, isto é, a passagem do discurso universitário ao da histérica em decorrência da entrada de um novo elemento na cadeia significante do aluno, considerando ainda a ocorrência do discurso do analista que se presentifica em cada quarto giro de volta.

Na primeira parte deste CAPÍTULO 03 foi apresentado o aluno do Acelera em relação à sua constituição identitária, observando-o naquilo que é possível localizar, caracterizar.

Parto, a seguir, para uma delimitação mais acentuada, em que a ordem regente é a da lógica singular.

3.3.1 O percurso de AL2 [47]:

Compreender o sujeito humano como um ser de linguagem, efeito de significantes, permite um (re)significar da relação entre professor e aluno que leva em consideração o desejo de saber, do aluno, relacionado ao desejo de ensinar, do professor. Sobre esse sujeito, Teixeira (1995, p.92) afirma:

> Essa compreensão permite pensar numa dupla inscrição do sujeito, primeiro como falado e num segundo momento como falante. Reconhece-se que há algo que é da ordem da Lei e antecede o sujeito na sua existência. No entanto, mesmo que sejamos totalmente consumados e até consumidos nos efeitos da linguagem, há uma renovação lingüística sempre possível que pode reincidir sobre a linguagem legislada. E são exatamente essas marcas, maneiras próprias de falar, de se equivocar, que remetem ao postulado originário da inclusão efetiva do sujeito no universo de significantes, no universo das significações possíveis.

A transmissão de saber e conhecimento que se efetiva na escola é, sobretudo, transmissão de desejo, pois, entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, há falta, vazio, hiância. Nesse transitar, o retorno do que é dito poderá produzir efeitos que sejam da ordem de uma criação, se houver a implicação do sujeito desejante nesse limiar.

A questão da transmissão de conhecimentos na escola remete ao circuito da instauração da transferência, que como: "[...] automatismo de repetição (Wiedrholugzwang) tem seu princípio no que chamamos a insistência da cadeia significante" (LACAN, 1992 a, p. 17). Desse modo, para que o aluno possa vir a produzir algum deslocamento significativo no processo de ensino e de aprendizagem da LP, faz-se necessário que na sua relação com o professor aconteça transferência.

---

[47] Poema visual, de Arnaldo Antunes, intitulado **Normal**. Publicado em ANTUNES, Arnaldo. **Palavra Desordem**, São Paulo: Iluminuras, 2002. Disponível no site: <http://www.arnaldoantunes.com.br> (acesso em set. 2009).

Na relação transferencial, o professor – sujeito suposto saber – é aquele que recebe uma demanda; porém, sendo ele também incompleto, não tem o que o aluno deseja e, assim, pode ocorrer um movimentar significante que propicie que o aluno construa um saber sobre si.

A demanda, sendo articulada por significantes e sempre endereçada a outrem, deixa sempre um resto, uma busca incessante por se demandar do Outro aquilo que ele não tem. Nessa dimensão faltosa, o desejo entra em cena, sendo a condição necessária para que o sujeito se (re)invente.

No movimento fantasmático de tentativa de se encontrar o objeto para sempre perdido o desejo se constitui e, nessa cena fantasmática, o sujeito pode se re(inventar), a medida que o agente de fixação não seja visto como total. Ou seja, o professor com o qual o aluno se identifica, ao evidenciar também a sua dimensão de não completude, coloca-se como agente de frustração podendo funcionar como arremesso para que o aluno prossiga tentando recuperar aquilo que foi perdido, continuando a se movimentar.

Começo a análise sobre o dizer de AL2, trazendo recortes em que há uma tentativa de narrar-si[48]: um ensaio de elaborar um saber sobre si, uma verdade que não se diz toda.

RD 06

Ocorrência nº 01

AND: AL2 é ## você ## quando chegou ao Acelera+... o que aconteceu que você ficou atrasado nos seus estudos?
AL2: eu bombei, **normal** +...
AND: foi reprovando+...
AL2: fui reprovando, três anos # aí eles me puseram no Acelera.

Ocorrência nº 02

AND: e que +... você falou do lado ruim +... mas, assim que você começou dizer # você também disse que tinha algumas coisas boas. O que você considera de bom, durante esse período do Acelera?

AL2: assim, é bom, né. A única coisa que eu acho difícil é # que é muita matéria # para você concluir em dois anos +. Mas o resto é bom, **normal**.

Ocorrência nº 03

AL2: então é o que eu falo # eu ia + falar para ela # se você for prestar atenção# levar a sério # é o Acelera. Agora ## assim, se ela não quiser # levar a sério, alguma coisa assim, ela segue a série **normal**, né.

[48] A entrevista com AL2 foi muito interessante, pois, num curto prazo de tempo, por meio da relação mediada pela palavra entre entrevistador e entrevistado, o aluno, quem sabe, já no engaste da transferência, foi capaz de narrar-si, o que poderia talvez contribuir para a elaboração de um saber que não se sabe.

Ocorrência nº 04

AL2: ??? no [?] os alunos # discutem muito com o professor. Isso é **normal** lá, né.

Ocorrência nº 05

AL2: mais na de Português que# ela fala # e os alunos não querem obedecer, então, eles pegam e # chegam a falar mais alto que ela. Acontece, isso, **normal** lá.

Chamam a atenção, no recorte 06, as ocorrências do significante *NORMAL.* Lacan (1992a) aponta que a significação é um efeito significante e diz: "De onde o poder-se dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*" (p.233) [grifos do autor]. Em termos simples, pode-se dizer que cada ocorrência do significante *normal* é singular em virtude dos outros significantes presentes na cadeia.

A primeira ocorrência de *normal* é precedida por *eu bombei* e sucedida pelo +... que indica que o enunciado não foi concluído. Como diz o poema visual de Arnaldo Antunes (2002): "Perder a fala diante do abismo é [...] NORMAL" [grifo do autor]. A ocorrência do *normal* no dizer do aluno parece ter um efeito de significação que causa estranhamento a ele próprio, que se cala diante dela.

Com a intervenção da entrevistadora, o aluno (re)atualiza o dizer e acrescenta: *fui reprovando, três anos # aí eles me puseram no Acelera*. De acordo com Kehl (2007), o registro de acontecimentos pela memória é atemporal. No caso do aluno, a reminiscência não foi totalmente espontânea, uma vez que havia sido perguntado o motivo de ele estar atrasado nos estudos; porém o efeito de surpresa causado pelo (re)memorar pareceu estar presente. Nas palavras da autora:

> [...] O tempo da reminiscência tem parentesco com o sentimento do *Unheimliche*, o "estranhamento familiar" freudiano que ocorre quando um fragmento do passado efetivamente se atualiza. Esta interrupção do inconsciente atemporal desorganiza por alguns instantes a percepção do presente (KEHL, 2007, p.261).

Três anos de reprovação aparenta não ser tão *normal* de se compreender. O enunciado que se sucede também é digno de nota: *aí eles me puseram no Acelera*. Quem são eles? A quem se refere esse pronome? O fato de o aluno estar no Acelera aparece como uma espécie de forçamento, ou seja, a opção de estar no programa não partiu do aluno, mas pela imposição de um outro e, tal situação, parece não ter sido ainda simbolizada. A (re)memoração do fato aparenta ser, então, nos moldes de Lacan (1985), o (re)experimentar um gozo sobre o qual

nada se sabe, e esse rememorar, por ser interpretação, pode propiciar uma movimentação e, pela via do deslizar significante, chegar à metáfora como produção de um novo saber.

Ainda há outras ocorrências para o significante *normal* que podem apontar para algo da ordem de produção de um saber.

A ocorrência nº. 02 traz um silenciamento que corrobora a análise anterior: *assim, é bom, né. A única coisa que eu acho difícil é # que é muita matéria # para você concluir em dois anos +. Mas o resto é bom, normal*. A questão dirigida ao aluno visava a saber o que ele considerava de bom do Acelera e, pela segunda vez, o que apareceu no dizer foi o que o aluno considerava ruim. O *normal* ao lado do *bom* vem como caracterizador deste, mas nada diz, porque o significante diz algo da verdade desse sujeito que desconheço e a materialidade linguística não tem onde se apoiar para obter outras significações. Reside nesse inefável "[...] essa propriedade da fala de fazer ouvir o que ela não diz" (LACAN, 1992 a, p. 159).

A terceira ocorrência vem precedida por uma não-coincidência do dizer: *Agora ## assim, se ela não quiser #* ***levar a sério, alguma coisa assim****, ela segue a série normal, né.* A parte em negrito (re)vela uma não coincidência e há uma tentativa de explicar o termo *levar a sério*, como a não coincidência é uma forma de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva, marca-se que há a presença do sujeito dividido em operação.

As duas últimas ocorrências do termo *normal* emergem diante de questões que se aparentam como conflitivas. Na ocorrência nº 04: *??? no [?] os alunos # discutem muito com o professor. Isso é normal lá, né,* o *normal* qualifica o *isso* que, por sua vez, se refere ao fato de o professor discutir com os alunos. Mais uma vez o *normal* qualifica uma ação que, comumente, não é aceita como de fato *normal*, pois, para uma grande maioria de pessoas, o *Nome-do-Pai* como semblante ainda vigora. Porém, o *normal* utilizado pelo aluno parece denunciar uma nova forma de se relacionar com os múltiplos nomes. A ocorrência nº. 05 *mais na de Português que# ela fala # e os alunos não querem obedecer, então, eles pegam e # chegam a falar mais alto que ela. Acontece, isso, normal lá* se liga à análise nº. 04, mudando o referente do *isso*, que agora é: falar mais alto que a professora. As ações denominadas como *normal* surgem como efeito do olhar que esse aluno tem do mundo pela via do Outro:

> Há algo no sujeito que antecede o próprio pensamento. 'Algo' que antes que o pensamento apareça se introduz nas colocações do sujeito. Uma cadeia de significantes iniciais, que o leva a perceber as coisas de uma certa maneira. Algo que leva o sujeito a uma submissão ao significante (MRECH, 1999, p.75).

Forbes (2003) defende que, embora sejam levantadas bandeiras em nome de um retorno da hierarquização do Nome-do-pai como ordenador, a globalização impossibilita esse

recuo. O espaço hoje é aberto para o estabelecimento de laços sociais multifacetados que vigoram em pequenos grupos, particularizados e regidos cada qual por sua ética. Nessa nova sociedade, sem parâmetros fixos, o limite entre o que é *normal* e o que *não o é* se esvaeceu. Onde tudo parece ser *normal*, o que marca a diferença é o responsabilizar-se do sujeito pelos seus atos, veja: "A psicanálise está sempre lembrando, a cada momento, que o mundo é incompleto e que há um sujeito que tem de se responsabilizar por isso" (FORBES, 2003, p.110).

Para continuar a reflexão que leva a pensar que o aluno está elaborando um saber sobre si, veja mais um recorte:

RD 07

SITUAÇÃO 05

Certo dia, você está sentado em um lugar tranqüilo e de repente, ao seu lado, aparece inexplicavelmente a lâmpada mágica de Portuguêslim. Então, você esfrega a lâmpada, o gênio aparece e lhe concede três pedidos, porém, essa lâmpada especial só realiza desejos voltados para a área escolar e, além do mais, para o Ensino de Português.

a) O gênio está esperando... Que pedidos fará a ele? Lembre-se, são apenas 03.

AL2: ### Sei lá # Que os alunos respeitasse mais # na escola+... alguns vêm só para brigar, traz faca, traz aquilo +... que o governo desse mais atenção para a escola # para algumas escolas # reformar +... só, mesmo, assim.
[...]
AND: AL2, você falou uma coisa aí, relacionada aos alunos, né, que trazem faca # você# tem alguma hipótese AL2, para você, porque que acontece isso com esses alunos, porque que vem para a escola é+..., tão # é +...# desestruturado assim?

AL2: Sei lá, talvez pode ser# revolta da vida ### mãe, talvez é má em casa, pai # ou talvez não tem pai, talvez só tem a mãe# talvez tem o pai só.
AND: "hunrum"@i.
AL2: é, mora em bairro mais periférico, então, isso tudo junta assim, ele vai # ficando assim# e talvez # hoje, eu talvez chego, empurro ele sem querer, ele já leva isso como uma briga e amanhã ele já traz uma faca e quer me matar, então # gera assim # que # talvez ele é um cara assim com medo de tudo, acuado, gera isso +...
AND: você já passou por alguma situação assim # constrangedora assim?
AL4: assim, eu passar mesmo, não. Mas eu já fiz +...

[...]

AL2: de casa, na rua, na escola, então, isso já vai vindo, você vai explodindo. Aí chega num certo ponto que # talvez certos alunos fazem

> isso, igual eu já cheguei a fazer, aí traz faca, quer brigar +...# vira aquele transtorno todo.

O aspecto mais interessante desse longo recorte é observar o aluno construir uma narrativa sobre si. Começa narrando em terceira pessoa *Que os alunos respeitasse mais # na escola+... alguns vêm só para brigar, traz faca, traz aquilo +...* e conclui em primeira *assim, eu passar mesmo, não. Mas eu já fiz +.../* (...) *Aí chega num certo ponto que # talvez certos alunos fazem isso, igual eu já cheguei a fazer, aí traz faca, quer brigar +...# vira aquele transtorno todo.* A troca de pessoa do discurso implica um comprometimento do aluno com aquilo que diz, e a repetição da sua própria narrativa pessoal (re)editada pode vir a incluir um novo elo na cadeia.

O dizer que AL2 vai elaborando é marcado por palavras que evidenciam a dúvida ### ***Sei lá*** # *Que os alunos respeitasse mais # na escola+.../* ***Sei lá, talvez pode ser*** *# revolta da vida ### que #* ***talvez*** *ele é um cara assim com medo de tudo* e os modalizadores *talvez*, *sei lá* se repetem. O *talvez,* no recorte 07, aparece sete vezes e deixa entrever que o aluno esbarra em sua própria divisão subjetiva. A tentativa de encontrar respostas definitivas que justifiquem os atos que causam a estranheza, o mal-estar, vai sendo elaborada e desliza de um significante para outro: *revolta da vida / mãe, talvez é má em casa/ pai # ou talvez não tem pai / é, mora em bairro mais periférico/ talvez ele é um cara assim com medo de tudo, acuado*. Revolta, mãe, pai, condições econômicas desfavoráveis e o próprio medo do aluno são identificados como a causa da falta de respeito na escola, que, embora, pareça não fazer efeito sob o aluno, marca a sua inquietação sobre a problemática. O dizer de AL2 destaca a agressividade, o aluno se queixa dela, mas por meio dela se deleita, goza. Ele está diante da dúvida, do questionamento; só tem dúvida o sujeito da falta, o sujeito homogêneo não ousa duvidar. Sair da posição em que se encontra depende só dele mesmo, da decisão que, ao ser tomada, implica sempre uma perda. Para Forbes (2033, p.31) "[...] Toda paixão é um elemento vivido como algo mais forte do que nós"; em sendo assim, cada um deve ser responsável pela sua paixão e precisa se responsabilizar por seus atos, assumindo as consequências da sua escolha.

AL2 parece assumir a sua escolha, responsabilizando-se por ela, mesmo buscando respostas que possam tamponar a falta. Em seu dizer, a troca de discurso da terceira para a primeira pessoa, como apresentado anteriormente, corrobora essa leitura. Primeiramente, a falta de respeito é direcionada aos alunos em geral, e é só em um segundo tempo que AL2 se inclui entre eles. A responsabilização pela agressividade, a falta de respeito na escola é, em princípio, atribuída a outrem e o aluno busca causas para justificar seus próprios atos, porém

nem tudo se explica: "[...] Se há uma herança digna da paternidade é a de que nem tudo se explica. Não porque não se queira, mas, simplesmente, por ser impossível" (FORBES, op.cit., p.30). Ainda segundo o autor, a opção desejante não se explica; ela simplesmente se faz. Desse modo, a resposta que o aluno procura é impossível e a busca pode levá-lo a encontrar novas formas de se relacionar com a inquietação.

O dizer de AL2 marca ainda que há algo para além da palavra que toca o próprio corpo e marca o sujeito: *só para brigar/ traz faca/ empurro ele sem querer/ ele já leva isso como uma briga e amanhã ele já traz uma faca e quer me matar/ você vai explodindo*. A palavra, por si só, já não é mais capaz de apreender o gozo. Para Forbes (2003) a globalização abriu para a possibilidade de um curto-circuito da palavra que pode ser produtivo ou negativo. O fracasso escolar é um viés negativo, mas o curto-circuito pode levar também à produção.

No mundo do sem-limite, o limite é o próprio corpo: *brigar, empurrar*, *matar* são ações ligadas ao corpo em si, é a palavra que não apenas diz, mas toca. O gozo parece ser escancarado e a falta de padrões desorienta e deixa o aluno sem saber o que fazer com isso.

A análise dos dizeres chega a beirar a comicidade (depois de passar pelo trágico marcado no dizer daquela que entrevista): *e talvez # hoje, eu talvez chego,* ***empurro ele sem querer****, ele já leva isso como uma briga*. Empurrar *sem querer!* A ação de empurrar se associa à ideia de uma força, de uma ação voluntária; por isso, o aluno, ao utilizar a expressão *sem querer*, parece suavizar para minimizar o mal-estar, a surpresa provocada por sua fala, tanto para a entrevistadora quanto para ele próprio. Encontrar-se com a castração é um meio para que o aluno se reorganize diante do gozo e possa vir a fazer algo da ordem da criação.

A agressividade demonstrada nos dizeres parece ser efeito sintomático, um significante que assume a função paterna ausente e estrutura o sujeito. Pitanga (2007) esclarece que Lacan:

> [...] chamou de Nomes-do-Pai os significantes que assumem o lugar de suplência da função paterna fazendo a função se *sinthoma.* Assim, mesmo que não seja referido ao pai, este quarto elo nomeia o gozo do sujeito. Com este termo *sinthoma* Lacan mostrou que, na ausência do significante Nome-do-Pai, outros significantes podem desempenhar a sua função, fazendo suplência ao significante do pai (PITANGA, 2007, p.348) [grifos da autora].

O dizer de AL2 em RD 07 causa surpresa para ele próprio e para quem lê, uma vez que ele subverte a tradição escolar e traz à tona o novo, aquilo que não condiz com o discurso relacionado à escola tradicional. O real emerge nas irrupções constantes do dizer e no próprio estranhamento. Há uma falsa ilusão de que o aluno possa fazer tudo, os limites estão menos delineados, mas, em meio a tantas opções, é preciso se posicionar e escolher entre as diversas

alternativas. O dizer do aluno chama a atenção porque ele fez uma escolha e ela quebra os parâmetros do que é esperado e conhecido na escola sobre como é ou deve ser um aluno. O seu dizer é singular, há um excesso que surpreende, assusta e fascina, porque o aluno parece se implicar com a sua palavra.

Observo, a partir desse momento, o que os dizeres do aluno indicam sobre o fenômeno da transferência presente na relação com o aprender a LP no Programa Acelera.

Para iniciar a discussão, note o recorte RD 08:

RD 08

AND: você me falou uma coisa [?] que me chamou muito a atenção. Em algumas aulas [?], alguns considerariam você custoso e outros não. Porque em alguma você colabora e em outras não. O quê que esses professores têm que te +... que uns te fazem colaborar e outros não, com uns você é custoso e com outros não?
AL2: depende da matéria, né. **Tem matérias que eu gosto, eu já presto mais atenção # alguns eu já não gosto,** num presto muita atenção, bagunço +...

O excerto acima, pela via do momento de equivocidade do sujeito, *Tem **matérias** que eu gosto, eu já presto mais atenção # **alguns** eu já não gosto*, *num presto muita atenção, bagunço* +... parece revelar a importância da transferência para o desencadeamento de processos de aprendizagem.

Em RD 08, inicialmente o aluno tenta elaborar uma resposta à entrevistadora dizendo que seu comportamento está vinculado à matéria lecionanda; contudo seu dizer desliza e se percebe que seu modo de agir em sala se relaciona à figura do professor. Veja: *Tem matérias que eu gosto, eu já presto mais atenção # alguns eu já não gosto [...].* Primeiramente, usa a expressão *tem matéria* para se referir ao objeto determinador de seu comportamento, mas, em seguida, utiliza o pronome indefinido *alguns* que, de acordo com as normas gramaticais, não pode ser tomado como referente da palavra *matéria*. Há aí uma oscilação entre um substantivo feminino e um pronome indefinido masculino que fere as normas da concordância nominal.

A língua sistêmica já prevê, em sua própria estrutura, a equivocidade. Dessa forma, o erro apontado acima se distingue de um erro por ignorância, é um equívoco derivado do recalcamento de um desejo (que não sou capaz de nomear). Como diz Lacan (1992a, p,133): "[...] é claro que todo ato falho é um discurso bem sucedido, e mesmo bem graciosamente elaborado, e que no lapso é a mordaça que gira sobre a falta, e justo com o quadrante que é preciso para que um bom entendedor aí encontre sua meia-palavra".

Considero a ocorrência como um momento relâmpago que permite a emergência de marcas da singularidade do sujeito. É a equivocidade aparecendo dentro da estrutura sistêmica da língua. Outrossim, como não posso resgatar o objeto de significação perdido relacionado ao referente do pronome, compreendendo a cadeia de significação estabelecida pelas condições de produção do dizer, simulo ser possível dizer que o pronome *alguns* possa estar se referindo a professores, os quais não sei quem são.

Um pouco mais a frente, AL2, em seu dizer (RD 09), deixa entrever que estava falando dos professores, embora denegasse:

> **RD 09:**
>
> AND: AL2, você # gosta da matéria ou do professor?
> AL2: da matéria.
>
> **RD 10:**
>
> AL2: muito não. A de matemática é bem **legal**, uma pessoa assim # que # ela não chega # estressada na sala. Se ela chega estressada, ela deixa para lá.
> AND: " hunrum"@i.
> AL2: ela é uma pessoa muito **lega**l. Ela conversa com você # sabe, não é aquele assunto só de# professor e aluno +...
> AND: sei@i
> AL2: ela é +... uma amizade [!] # esses trem.
> AND: " hunrum"@i.
> AL2: então ela # é bem **legal**. +.. a disciplina dela por causa disso.

No dizer de AL 02, presentifica-se a constante repetição do adjetivo *legal*, mostrando o caráter positivo da opinião que esse aluno tem desse professor e a relação de identificação que tem para com ele.

A repetição e os parafraseamentos usados para explicar o que é ser legal, como, por exemplo, *de matemática é bem* ***legal****, uma pessoa assim # que # ela não chega # estressada na sala/ ela é uma pessoa muito* ***legal****. Ela conversa com você # sabe, não é aquele assunto só de# professor e aluno +...*, parecem indicar uma tentativa de o aluno explicar bem para o entrevistador o que diz, permitindo que ele possa acompanhar o seu raciocínio fragmentado. Além do mais, o uso do marcador conversacional: *sabe*, sinaliza, por parte do aluno, a confirmação (ilusória) da compreensão do que está sendo dito – o registro do Imaginário está em operação – garantido a ilusão de que há coincidência do dizer.

A repetição do dizer *legal* ainda evidencia uma possibilidade de estabelecimento de laço que leva em consideração, num primeiro momento, o afeto, para, num segundo

momento, chegar ao conhecimento. O imbricamento significante leva um significante a outro e, no movimento, na oscilação a cadeia subjetiva pode se mover e se (re)significar.

As pausas e as irrupções constantes vão delineando a tentativa de elaboração de um saber inconsciente; esse professor parece ter o que o sujeito demanda, mas não sabe o que é. Não se trata de um professor como os outros, é diferente, rompe com a ideia de professor "sabe-tudo", centralizador.

O sujeito estruturado pela via do real, do simbólico e do imaginário parece ter rompido com a ordem imaginária ditada pelo DP, em que o professor é visto como autoritário. Desse modo, há a evidência, por meio da palavra, da possível entrada de um novo significante na cadeia do aluno, fazendo-o ver o professor de um modo diferente.

Nessa perspectiva, o professor é aquele que parece escutar. Os deslizes de sentidos se significam, nessa situação, pela via de efeitos metafóricos que remetem o discurso escolar para um outro discurso em que é possível pensar a relação pedagógica a partir de uma perspectiva menos autoritária. Metonimicamente, o aluno desliza da matéria para o professor; ou seja, gosta do professor que é *legal* e leciona uma matéria que também se torna *legal*, ou melhor, todo aquele professor que for *legal*, despertará o interesse do aluno por uma dada matéria, conforme mostra RD (06):

RD 11

AL2: conforme as explicações do professor também # aí você vai # gostando mais.

O dizer de AL2 se estrutura a partir da equivocidade. No último fragmento do dizer RD (10), tem-se o *disso – AL2: então ela # é bem legal. +.. a disciplina dela por causa disso* – preposição *de* + pronome demonstrativo *isso*. Verifica-se mais uma expressão ambígua que diz respeito a uma verdade inconsciente. O pronome demonstrativo se caracteriza por dar uma identidade, um colamento à coisa, definindo o objeto. Mas de qual objeto se trata? Por que mesmo o aluno gosta dessa disciplina?

Os recortes apresentados fazem pensar que há, nesses dizeres, indícios de uma entrada no processo da transferência. Por "gostar" do professor, por ver nele algo que poderia lhe completar, o aluno começa a querer olhar para o mesmo lugar que o professor e, assim, pode se interessar pela matéria lecionada.

Pela transferência, há o rememorar de modelos anteriores que precisam ser (re)significados para dar espaço à entrada do novo. Considero que o aluno envolvido em processos metafóricos e metonímicos – presentes na constituição subjetiva – possa estar

sujeito a recriar o passado, sendo, então, possível que ele se desloque de sua posição e se descole do professor, passando a traçar seus próprios caminhos.

Na tensão, no desdobramento entre duas cadeias significantes, há a constituição do sujeito. Nas palavras de Lacan (1992, p171): "Sua forma geral é dada pelo *splitting*, o desdobramento fundamental das duas cadeias significantes onde se constitui o sujeito" [grifos do autor].

Suponho que na relação entre professor e aluno há aspectos transferenciais; em especial porque o dizer do aluno deixa transparecer a busca de um sinal ilusório de que está falando com aquele que o entende, que o escuta, ou seja, aquele professor que é *uma amizade [!]*, conversa com o aluno *Ela conversa com você # sabe, não é aquele assunto só de# professor e aluno +...* o dizer do professor tem algo que lhe é familiar. Parece ser esse um dos caminhos para que o aluno possa tecer um saber sobre si e sair da posição de espectador, podendo se interessar, por exemplo, pelo processo de ensino e de aprendizagem da LP. O dizer de AL2 aparenta que na equivocidade há uma tentativa de compreensão da relação entre ele e o professor. Conseguir de fato compreender o que se dá entre eles fica por vir, mas há algo da professora que o toca, entretanto é impossível de ser simbolizado.

Considerando a entrada no processo transferencial como importante para a ocorrência de deslocamentos no processo de ensino e aprendizagem da LP, destaco que ele por si só não marca a diferença. Entre reproduzir e entrar em uma nova ordem está em jogo a relação do sujeito com sua própria palavra e com o saber de si que elabora.

A palavra tem papel fundamental na constituição do sujeito e ela tece a realidade psíquica deste; sendo assim, quando o aluno entra na ordem de uma relação transferencial na escola, ele pode passar por uma recombinação dos significantes inconscientes e, consequentemente, poderá ter a oportunidade de construir um novo saber sobre si. Construindo novos saberes, o aluno passa a ter a possibilidade de descolar-se da palavra do outro – o professor – e entrar na ordem de uma criação.

As análises apresentadas sobre AL2 parecem corroborar que houve um estabelecimento de laço, passível de engendrar uma rotação de discurso. Antes de passar para a discussão acerca de uma possível troca de discurso, apresento a análise de RD 12:

RD 12

AL2: tem vezes que a professora passa # escreve lá, igual ontem, ela escreveu lá assim: RENASCIMENTO, e quer que você faz # trinta, quarenta palavra, só com aquela # palavra # construir mais palavra em cima # então, aquilo lá é muito difícil, fazer aquilo lá.

[...]

> AL2: porque eu faço capoeira, então, futuramente, eu penso em dar aula, né, então, tem que ter um curso de Educação Física # matemática e # artes +... são essas que eu mais gosto.

Faço se presentificarem os dizeres de RD 12 para evidenciar certa insatisfação do aluno para o ensino de Português que lhe é proporcionado. O dizer de AL2: *ela escreveu lá assim: RENASCIMENTO, e quer que você faz # trinta, quarenta palavra, só com aquela # palavra # construir mais palavra em cima*. O que lhe é proposto parece não ser da ordem que lhe faça sentido. Na escola, espera-se que o aluno deva obedecer ao professor, porém AL2 rompe esse imaginário. Ele sutilmente discorda da ação da professora, resiste a cumprir a determinação usando como argumento o fato de que é difícil fazê-lo: *então, aquilo lá é muito difícil, fazer aquilo lá.* O conhecimento por si só não basta, entre aluno e professor é preciso que se estabeleça um saber a respeito do processo.

Mas, esse aluno manifesta, mesmo que ficcionalmente, o interesse de ser professor. De algum modo, ele parece ter sido tocado por um dizer que vem do Outro e que lhe despertou, além do desejo de aprender, o desejo de ensinar.

A relação transferencial apresentada no recorte 10 não se estabeleceu com a professora de Português. Mas, mesmo assim, parece ter provocado uma mudança de posição que tenha afetado também essa disciplina; pois o aluno insatisfeito pode procurar um caminho que atenda à verdade de seu desejo.

Olhando todo o percurso do dizer de AL2, considero ser possível afirmar que houve um enlaçamento que pode ter provocado, em algum momento, a saída do aluno do campo do Discurso Universitário. A insatisfação do aluno aponta para a possibilidade de um enlaçamento outro, para além do DU, pois não há um colamento ao mandamento que ordena para se buscar mais e mais o conhecimento. Por consequente, o discurso que parece sustentar o dizer do aluno é o Discurso do Analista que promove descentramento e rasgão.

O dizer de AL2 é coerente com o discurso do analista, há um desnudamento do recalcado, a falta; a incompletude provoca a queda de um saber que se supunha saber e abre espaço para que outros saberes possam vir a se instaurar. O discurso do analista não se apoia no sentido e o que se pode observar nos recortes analisados é uma equivocidade constante, a tentativa de fazer UM é mediada pelo ajuntamento de cacos que a todo o momento se esfacelam.

O discurso do analista não está restrito apenas a clínica e se presentifica nos enlaçamentos cotidianos.

Retomo o matema do discurso do analista:

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

No lugar de agente, encontra-se o *objeto a*, relacionado a um silêncio, a uma não resposta que AL2 procurava, não há um outro ocupando o lugar de destinatário e, se o há, esse outro não lhe oferece respostas. Desse modo, AL2 precisa agenciar seu discurso de um modo outro em que é preciso confrontar com suas próprias palavras. O silêncio, a falta (*a*) dirige-se a $ que se vê barrado e precisa tomar suas próprias decisões, pautadas na singularidade e, o que se produz nesse discurso é um significante mestre (S_1) ao qual o aluno poderá se agarrar, mas diante de um novo não sentido, outros significantes poderão ser produzidos. Para Quinet (2006, p.35):

> [...] Outra particularidade do discurso do analista é o que ele desvela sobre o significante-mestre (S_1). No discurso do mestre S_1 é a lei que encarna o mestre; no discurso da histérica, o S_1 é o mestre; e no universitário ele é o autor. Em cada um desses discursos o S_1 pode ser encarnado por alguém: o governante, o próprio mestre, o autor. O discurso do analista revela que esse S_1 é apenas um significante, que não precisa ser necessariamente encarnado por ninguém (QUINET, 2006, p. 35).

Na primeira fração do discurso do analista (S_2), encontra-se escamoteado pela barra e é ele quem sustenta esse discurso e recalca a castração, levando o aluno a dizer sempre mais, em um deslizamento contínuo. De acordo com Riolfi (1999, p.213), o discurso do analista: "[...] é o único discurso causa de que haja rotação de qualquer um dos outros discursos [...]. Isto porque é a irrupção do Discurso do analista o responsável pela instauração da transferência". Neste discurso, a dominante pode ser o sujeito suposto saber a quem o aluno se dirige, mas não encontra as respostas, porque esse sujeito suposto saber, tal como ele, também é faltoso. No discurso do analista, o sujeito é convocado a falar sempre mais. Segundo Lacan (1992b, p.112):

> [...] Entrementes, apontemos na estrutura chamada de discurso do analista este último, vejam bem, diz ao sujeito: – Vamos lá, diga tudo o que lhe passar pela cabeça, por mais dividido que seja, por mais que isso manifestadamente demonstre que ou bem você não pensa, ou bem não é absolutamente nada, isso pode funcionar, e o que você produzir será sempre válido.

Nos recortes analisados, observa-se que o discurso do analista permite fazer laço assumindo a incompletude. Como visto, não se precisa de palavras para que um sujeito se enganche no outro. AL2, ao descrever a professora como legal, equivoca-se; as palavras lhe faltam, há algo para além das palavras que sustenta uma relação, há o amor e, assim, diz Jorbes (2003, p.62): "[...] Querer o que se deseja implica o risco da aposta [...] e a coragem de expor a sua preferência, mesmo sabendo que toda carta de amor tende ao ridículo". Há também, para além das palavras, algo que toca o próprio corpo, como observado no recorte 07, e é a angustia do encontro com o inefável que permite ao sujeito deslocar-se dos significantes cristalizados e abrir espaço para o novo.

Ao longo dos dizeres, pode-se perceber que o aluno está o tempo todo procurando produzir um saber sobre si e não se cola a um saber totalizador, a um único significante. Dessa forma, para evidenciar uma tentativa de encontro de ponto de basta que leve a uma produção do sujeito, revejo o matema do discurso da histérica:

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

A professora X (que, pelos dizeres parece, ser a de Matemática ou outra qualquer) tomada como $ – mestre não-todo –, desencadeia o discurso que causa a repetição dos significantes de AL2 (repetição do S_1) que o leva a produzir um saber S_2 (metáfora de S_1), podendo paralisar as cadeias de gozo e colocá-lo na ordem da produção; podendo fazê-lo sair, desse modo, da mera reprodução.

O formar outros nomes a partir da palavra RENASCIMENTO parece não satisfazer o aluno, é preciso mais. A insatisfação, pivô de aspiração de mudança, pode levá-lo a trocar de discurso, de fato.

O corpus utilizado para análise não me permite afirmar que a rotação de fato se estabeleceu, uma vez que o dizer foi tomado num único tempo, mas a emergência do discurso do analista insere uma possibilidade de o aluno vir a entrar no discurso da histérica e, por via dele, interrogar significantes que o constitua partindo para a ordem da renovação. Todavia, o percurso feito evidencia que mesmo no Programa Acelera – em que a ordem de singular não é privilegiada – é possível apostar que deslocamentos possam vir a se estabelecer, pois, como visto, no processo há sujeito operando.

3.3.2 O Um de AL 1.

Retomando o processo transferencial e o processo de ensino e de aprendizagem da LP no Acelera, apresento o percurso de uma aluna que compunha o grupo considerado "o melhor" dentre as turmas de Acelera.

No processo de ensino e de aprendizagem de LP, salienta-se a necessidade de possibilitar que o aluno do Acelera, e qualquer outro aluno, compreenda que o aprender vai além da aprendizagem imaginária (como, por exemplo, crer que aprender a LP é apre(e)nder regras gramaticais). O que se introduz de ordem simbólica na relação pedagógica é que pode propiciar o descolar do aluno do professor para seguir seu próprio rumo.Começo pela análise de RD 13:

> **SITUAÇÃO 03**
>
> Uma emissora de TV resolveu entrevistar alunos que participam do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Goiás para produzir um programa que será exibido nas próximas semanas. Você e mais dois colegas foram escolhidos para participarem, representando a cidade. A jornalista faz as perguntas e claro, cada um dos alunos responde. O tema em discussão nesta rodada é: Língua Portuguesa.
> a) Você estuda Língua Portuguesa durante o curso do ACELERA, como são as aulas? Do que você gosta e não gosta?
> b) Em sua opinião, é importante estudar a Língua Portuguesa? Por quê?
>
> **RD 13**
>
> AND: certo? Você estuda a Língua Portuguesa durante o Acelera. Como são as aulas? # Do que você gosta e do que você não gosta?
> AL1: sinceramente, você não vai contar para a Paula ?
> AND: Não[!] (risos)
> AL1: eu não gosto+..., eu gosto da Paula, só que tem dia que não dá para aturar ela, que às vezes ela estressa em outras salas.
>
> [...]
>
> AL1: eu gosto, na fala é mais fácil[?] , agora a escrita é difícil, porque# , às vezes ela está explicando como aqueles porquês, são quatro porquê para a gente definir, às vezes eu confundo, aí ela # dá um puxão, é isso que eu não gosto xxxx a escrita só. Porquê, é tudo a mesma coisa, um porquê aqui, outro porquê ali+...

Tomando como base os fragmentos, noto que a aluna lida com uma imagem de língua escrita difícil; parece que a imagem que tem da LP se refere também à relação que o

enunciador estabelece com seu professor. Considero isso, porque, segundo Mosena (2007, p.308):

> [...] O sujeito como sabemos, é na sua origem uma imagem. Uma miragem que se configura na relação especular que se tece com o Outro. E o especular, aqui, vale a pena ressaltar, não se restringe a esse fenômeno que se observa da criança em frente a um espelho estritamente, mas como bem definiu Rodulfo (2004)[49], é uma metáfora para a afirmação de que um sujeito está primeiro no Outro.

Observe o que a materialidade linguística fornece: Ao dizer sobre o que não gosta, a aluna começa a fala com o modalizador **sinceramente**. Ao fazer essa escolha, inscreve-se e mostra-se envolver completamente como o que será dito; da mesma forma, cria uma expectativa para aquele com quem interage e também demonstra confiar nele, uma vez que houve alguma relação estabelecida entre eles. Porém, já em seguida, solicita que não se conte para a professora o que será confidenciado, ou seja, o sujeito posiciona-se para fazer uma revelação, mas exita, pois, provavelmente, embora de forma inconsciente ou não, sabe que da posição do professor emana um poder: caso o professor saiba, poderá então sofrer coerções, daí ser importante a garantia de não revelação.

A concepção foucaultiana[50]de poder propõe a substituição da ideia de poder único centrado, pela concepção de micropráticas, em que todos os envolvidos exercem poder uns sobre os outros. Sendo assim, o poder está espalhado por todos os lugares; e como caminha com a resistência (ela é inerente ao poder), em todo lugar em que houver poder, então haverá também resistência, mesmo que representada sutilmente. Então, não só o professor exerce poder, mas a aluna também.

Depois de recebida a confirmação da não revelação, a aluna exita novamente: *eu não gosto+..., eu gosto da Paula* e, então, observa-se que a língua lhe escapa e o real emerge: *eu não gosto+....* Embora tentasse obliterar, revela que, aparentemente, não tem afinidade com a professora; contudo percebe o escape e logo tenta tamponar, dizendo que gosta da professora,

---

[49] Rodulfo. R. (2004). **Desenhos fora do papel**: da carícia à leitura-escrita na criança. São Paulo: Casa do Psicólogo.

[50] Na teorização foucaultiana, poder não é algo que se possa possuir. Ele é algo que se exerce e vai ser exercido numa determinada direção que não implica, necessariamente, ser debaixo para cima, ou seja, da classe dominada para a dominante ou vice-versa, ou do pai para o filho: uma criança pode exercer poder sobre o pai, um aluno sobre o professor, por exemplo. Foucault propõe a substituição da ideia de um único poder pela proposição da existência de micropráticas de poder, em que resistência e poder podem até serem confundidas, pois um é inerente ao outro. Nas palavras do próprio Foucault: "O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre 'parceiros' individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre os outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o 'poder' ou 'do poder' que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por 'uns' sobre os 'outros'; o poder só pode existir em ato, mesmo que, é claro, se inscreva no campo de possibilidade esparso que se apóia em estruturas permanentes" (FOUCAULT, in: DREYFUS, 1995, p.242).

só não a atura quando esta se mostra estressada. Pode-se perceber que há no enunciado algo que causa estranhamento ao próprio falante com relação ao que ele diz. As não-coincidências fazem parte da natureza da linguagem.

Ao pensar em não-coincidências, é importante dizer que, no processo de ensino e de aprendizagem da LP, professor e alunos são enunciadores e seus dizeres não são transparentes. Saliento ainda que neste processo a relação com o conhecimento, legado cultural, é fugaz. Os conteúdos curriculares em nada se fixam a verdades definitivas, eles são produtos de gestos de interpretação e essa relação descompletada com o conhecimento é um elo importante para que a possibilidade de deslocamento ocasione algum tipo de mudança subjetiva. Na sala de aula, em um primeiro momento – o da alienação – o aluno pode se interessar pelo conhecimento que o professor demanda que ele deseje aprender, mas é só num segundo tempo, o da separação, que efeitos de sentidos da ordem da criação poderão se fazer ver, uma vez que, nestes dois tempos, professor e aluno enlaçados, ligados por um pacto, já puderam nomear e reconhecer o mesmo objeto.

As não-coincidências do e no dizer (cf. 1.1) não se tratam de uma catástrofe que inviabiliza a comunicação, pois, embora, haja não-coincidências, os sujeitos traçam acordos tácitos para que possam se compreender; enlaçados em um liame social, nomeiam. Desse modo, o enunciador produz dizeres que são passíveis de acordo com o interlocutor e por meio dessa relação se constitui a ilusão de entendimento. Na sala de aula, as tentativas de entendimento se dão constantemente.

Para Rinaldi (2007) a linguagem, habitada por quem fala, deixa fluir, na voz, os significantes que, por sua vez, articulam-se uns aos outros nos ditos e nos dizeres; por isso, ao falar, a aluna AL1 abre espaço para a emergência do sujeito como efeito do discurso.

O fenômeno transferencial está para além das relações afetivas, isto quer dizer que há algo que ultrapassa a vertente de transferência positiva, considerada como a que traz relações de amor, e a negativa, em que prevalecem as relações hostis. Para Freud (1911, p.67) "A transferência negativa [...] Nas formas curáveis da psiconeurose, ela é encontrada lado a lado com a transferência afetuosa, amiúde dirigidas simultaneamente para a mesma pessoa".

Quando a aluna denega o gostar da professora, logo se vê que há a instauração de um fenômeno transferencial, mesmo que a hostilidade apareça na relação. A transferência se apresenta tanto como vertente de uma repetição como resistência, quanto como repetição criadora. Ainda em Freud (1911, p.104) se lê:

> Primeiro e antes de tudo, mantém-se na mente a suspeita de que tudo que interfere com a continuação do tratamento pode constituir expressão da

> resistência. Não pode haver dúvida de que a irrupção de uma apaixonada exigência de amor é, em grande parte, trabalho da resistência. Há muito notaram-se na paciente sinais de uma transferência afetuosa, e pôde-se ter certeza de que a docilidade dela, sua aceitação das explicações analíticas, sua notável compreensão e o alto grau de inteligência que apresentava deveriam ser atribuídos a esta atitude em relação ao médico. Agora, tudo isto passou. Ela ficou inteiramente sem compreensão interna (insight) e parece estar absorvida em seu amor. Ademais, esta modificação ocorre muito regularmente na ocasião precisa em que se está tentando levá-la a admitir ou recordar algum fragmento particularmente aflitivo e pesadamente reprimido da história da sua vida. Ela esteve enamorada, portanto, por longo tempo; mas agora a resistência está começando a utilizar seu amor a fim de estorvar a continuação do tratamento, desviar todo o seu interesse do trabalho e colocar o analista em posição canhestra.

Quando a aluna diz *só que tem dia que não dá para aturar ela*, passa a impressão de que a crítica é demanda de amor, é tentativa de destituir a professora de sua autoridade, colocando-a ao nível de amante, aquele que comporta a falta.

No enunciado**:** *às vezes eu confundo, aí ela # dá um puxão, é* **isso** *que eu não gosto xxxx a escrita só*, **isso** está funcionando anaforicamente e produz significação, pois o termo é neutro e tanto "*puxão*" quanto *"escrita*" podem ocupar o lugar de co-referente a **isso**. Essa duplicidade na situação enunciativa dada evidencia a estrutura heterogênea do dizer e também do sujeito. Um dos efeitos de significação estabelecido pelo jogo de significantes é: o **isso** se refere ao não gostar do *"puxão da professora*", porém parece que o sujeito percebe o que diz e, novamente, busca tamponar o já dito, fazendo uma ressalva e acrescentando um novo referente, no caso *"a escrita só"*. O *"puxão"* ainda se configura como metonímia da professora, ou seja, a parte da professora que ele não gosta.

Nesse recorte, o significante desliza e escapa ao falante que tampona por não suportar a angústia de viver constantemente na tensão e o tamponamento pode ser considerado como um artifício momentâneo para se buscar o conforto da estabilização.

A LP considerada difícil está relacionada estritamente a questões gramaticais. A aluna considera desnecessário aprender a regra do uso do porquê, pois, para ela, trata-se da mesma coisa; por conseguinte, confunde os usos e não gosta quando a professora corrige. No entanto, a denegação agencia um colamento ao discurso universitário, como tentativa de apreender um saber total sobre a língua.

Em RD 13, parece ser possível dizer que a LP é considerada difícil, pois se tem a imagem de que ela está relacionada às regras gramaticais e, também, recordo que está em jogo uma questão de afetividade, pois considero que a transmissibilidade não está nos conteúdos, mas nas relações subjetivas envolvidas. Há demanda de amor da aluna e o sofrimento pode fazer parte do gozo. Sobre o assunto, esclarece Brito (2006, s/p):

> Portanto, desde a Antigüidade até o advento da ciência moderna, a transmissão do saber não se realizava sem a intervenção de uma figura de caráter insubstituível: trata-se do que "chamamos um mestre". Era pela sua palavra – cuja forma pode ser o silêncio – e pela sua presença – cuja forma pode ser a ausência – que se transmitia e sustentava o que Milner vai chamar de "sabedoria" ou o "mais saber". Na verdade, essa sabedoria inspirava uma forma de amor ao mestre, graças as suas virtudes e suas características pessoais. A relação mestre-discípulo ficava, então, determinada pelo apego às virtudes, à vocação, à competência, à persuasão.

Conforme apresentado no capítulo teórico, o conceito de discurso de Lacan se dá como um laço social entre aqueles que falam, fundado na linguagem. Para haver significação, faz-se necessário que se tenha estabelecido algum laço entre os falantes.

A análise de RD 13 possibilita pensar que, entre o professor e o aluno, o laço que provoca rotação de discurso não se efetivou. O estudo do *porquê* proposto pelo professor aparenta não ter lugar na cadeia significante da aluna. Dessa forma, a possibilidade de deslocamento fica suspensa, ao menos provisoriamente, pois a aluna, identificada ao dizer do professor, está limitada e não vê sentido em tomar a palavra do professor, para a partir dela direcionar-se para algo da ordem de uma produção.

Do ponto de vista subjetivo, sabe-se que não há transmissibilidade intencional. Para que a produção de um saber aconteça, é preciso estar em jogo o sujeito suposto saber: para o aluno, o professor precisa ser aquele que sabe o que é da ordem do desejo do aluno. Sendo assim, a transmissão limitou-se ao conteúdo gramatical e a aluna parece não ter conseguido tomar em suas mãos o que aprendeu, passando a operar com esse conhecimento a sua maneira. A aluna, que pertencia à turma de Acelera considerada a melhor, não se sobressaiu ao que se refere à construção de um saber sobre si, sobre a sua verdade.

O enlaçamento discursivo presente na sala de aula impossibilitou o desencadeamento de uma ação transformadora da palavra; assim, o discurso não enlaçou professor e aluno. O aluno (des)enlaçado parece não ter entrado na ordem do discurso que estabelece vínculo com aquele que ensina o conteúdo *porquê* – o professor.

Conforme observado, na relação pedagógica há questões que vão além dos conteúdos. A transmissibilidade se dá pela via do discurso, pela via das palavras que se comunicam e ressoam no corpo. Como o significante é heterogêneo a si mesmo, o que se transmite toca cada um de um jeito, singularmente. No recorte RD 13, a maneira pela qual os significantes entraram na cadeia de cada sujeito parece não ter conseguido ir além do gozo fálico, compreendido como aquele que leva o sujeito à repetição, mantendo-o em um circuito de vida em que não ocorram mudanças. Mrech (1999, p.91) define:

> O que há por trás do saber levado ao seu nível mínimo? Há o gozo. O gozo enquanto uma satisfação pulsional e paradoxal que leva o sujeito a viver o pior, a manter um circuito de vida de onde não haja mudanças. Onde não haja investimento energético, onde haja apenas um cotidiano que continuadamente se repete./ Um outro nome para este processo: repetição *sob a forma de cotidiano escolar. Fazer todo dia sempre igual* [grifos meus].

Em Lacan (1985, p.87), temos a noção de gozo fálico que ele assim descreve:

> Já que essa satisfação me é recusada, torno a voltar àquilo de que parti da última vez, que chamei de *uma outra satisfação*, a satisfação da fala. /Uma outra satisfação [...]. Quer dizer, aquela que corresponde ao gozo fálico [grifos do autor].

Falo em gozo fálico, mas gostaria ainda de salientar que o gozo não se restringe apenas à cadeia reprodutiva. Se há dois sexos: homem e mulher, também há dois tipos de gozo, enquanto o fálico (homem/todo) leva à reprodução, o gozo suplementar (mulher/não toda) possibilita a produção, uma vez que escapa à captura significante e se relaciona ao *objeto a* causa do desejo, inatingível.

O gozo fálico é limitado e submetido à castração, o gozo suplementar, por sua vez, não é atingido pela castração e, assim, está fora da linguagem. Na relação pedagógica, a ação do gozo suplementar se dá quando um aluno passa a se interessar pelo conteúdo ensinado pelo professor e caminha em busca da satisfação do conhecer, por exemplo, que o pode fazer deslocar e produzir.

Sobre o gozo suplementar, Roudinesco e Plon (1997, p.300) declaram: "o gozo feminino, portanto, é diferente e, acima de tudo, sem limite. É pois, um 'gozo suplementar' [...]".

Trago a discussão do gozo fálico e suplementar na análise, pois observo que o dizer da aluna em RD 13 parece evidenciar que o não estabelecimento de laço pode estar envolto no gozar o gozo fálico. que parece interromper a demanda que é fundamental para o sujeito. Todavia, por supor um gozo suplementar, o sujeito pode gozar do Outro, demandar, simbolizar, na tentativa incansável de gozar como o Outro goza. Na escola, professor e aluno não sabem de si e essa relação de não-saber desestabilizante pode permitir que haja troca de discurso. Dessa maneira, o ser falante pode em um momento se colar a dados significantes e em outro transformar a sua relação com a palavra.

Vamos a outro recorte:

RD 14

> AND: O que você espera dos ensinos de Língua Portuguesa nas próximas etapas de seu estudo?
> AL1: ### eu sei que não vai ser igual é no Acelera, né, às vezes ajuda, mas eu espero que o professor explique para mim direitinho a língua, porque talvez nos outros anos ela é mais difícil do que # aqui, tem muita coisa ainda.

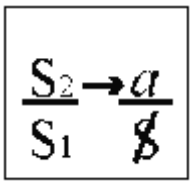
Segundo Poli (2007) a transferência não é cópia xerox, mas livro reeditado. A aluna em RD 14 mantém a tentativa de apreensão do todo da LP: *eu sei que não vai ser igual é no Acelera, né, às vezes ajuda, mas eu espero que o professor explique para mim direitinho a língua.* Em seu dizer, observa-se o repetir relacionado ao "saber tudo" da LP. Demanda um professor que *explique para mim direitinho a língua*; ou seja, a professora que tem não lhe parece ter o conhecimento necessário para fazê-la "agarrar" a língua. O significante *direitinho* tem um tom de afetividade; ***-inho*** é um sufixo que pode significar diminutivo, mas também denota uma idéia de carinho, afeto. A emergência de *direitinho* exclui a noção diminutiva e evidencia que a relação de aprendizagem está, sim, relacionada ao professor. Todavia, a aluna coloca no outro a responsabilidade de ensiná-la, eximindo-se de sua co-responsabilidade neste empreendimento.

Ao invés de se colar aos significantes que vêm do Outro, e de se alienar ao conhecimento da ordem de uma totalidade, essa aluna, talvez, ao lhe ser propiciado o contato com a falta, possa vir a sair do circuito repetidor, assumindo a incompletude, podendo, talvez, deslocar-se.

Retomo a teoria dos quatro discursos lacaniana para elaborar uma reflexão que aponta para a possibilidade de AL1 estar apreendida nos efeitos de significação do Discurso Universitário que a aliena e a fixa na identificação com o professor, fazendo UM.

Relembrando o matema e os elementos:

Discurso da Universidade



O agente	→	o outro
a verdade		a produção

No Discurso Universitário, um saber totalizador (S_2) se dirige ao outro/mais gozar (a), tentando aprisionar o real. O sujeito barrado ($), dividido produzido nessa operação se cola ao

dizer que agencia o discurso, porque o S_1, no lugar da verdade é potencializado como a ordem que diz ser possível que se domine o inefável e o contingente.

Sendo assim, para que o aluno venha a se constituir como um bom aprendiz de LP, S_2 coloca um conjunto de regras gramaticais que precisam ser dominadas. No entanto, o saber totalizador não se apreende e, por isso, AL1 se cola a esse saber que se promete completo e vai buscá-lo eternamente, caso não seja colocado um ponto de basta que introduza um novo significante que a direcione para um lugar.

A relação de AL1 com o saber é da ordem de uma totalidade, por isso, parece ser admissível dizer que nesse caso a possibilidade de mudança de discurso é minimizada.

Riolfi (1999) comenta que saber a LP não é dominá-la em sua completude. O Discurso Universitário, quando em vigor na sala de aula, distingue língua e sujeito tomando-os em ordens distintas; a eliminação do sujeito exprime uma tentativa de dominar a língua, já que o supor é, necessariamente, ter que admitir a imprevisibilidade. Ao se separar sujeito e língua, a LP passa a ser ensinada como língua estrangeira, sempre desconhecida e inatingível pelo aluno, conforme, as análises evidenciam. Com a palavra a autora:

> [...] tratar uma língua como materna implica em considerá-la como **lalangue.** Há equívoco desestratificando a língua e, como conseqüência, bem sabê-la não é dominá-la. Nessa concepção, trabalhar com a língua, seja do lado do professor, seja do lado do aluno, implica na impossibilidade de permanecer, ao fim do processo, o mesmo que era no começo, talvez aí esteja a dificuldade de sustentar uma prática que se regule por tal ética (RIOLFI, 1999, 240) [grifo da autora].

O Discurso Universitário, pelo efeito de significação que propõe, deixa pouca chance para o surgir do novo; novo entendido como comparecimento de um efeito sujeito e não como descoberta científica.

Conforme observado nos recortes sobre o dizer de AL1, a entrada na relação transferencial se deu; no entanto, a relação totalizante com o saber fez com que a cadeia de significação se estagnasse, produzindo a alienação, recobrindo o desejo e mantendo a aluna no circuito repetidor. Novamente Riolfi (1999, p.310) esclarece:

> Neste sentido, penso poder afirmar que a vigência do discurso universitário é justamente a antítese da transferência, daí a tendência de que tudo que se produz na vigência deste discurso ser colocado como sem valor, e ser substituído por outro elemento, depois mais um [...]
>
> Tal de se dá porque recalcar o fato de que um dia houve um Pai que fundou uma área é negar justamente o seu desejo de tê-lo feito, é retirar deste pai a dimensão da falta. É por esta evacuação que a transferência morre [...].

Na trajetória de AL1 parece ser possível observar que as correções do professor, suas exigências a respeito das regras gramaticais, de nada adiantaram, pois não foram tomadas como questões do próprio sujeito, em seu percurso singular. As instâncias presentes no processo de ensino e de aprendizagem, aluno, professor e LP, parecem não ter, ao final, caminhado na mesma direção: o processo de causação de um sujeito do desejo e o modo peculiar como se movimenta na cadeia simbólica ficaram por vir. No movimento cotidiano, o professor, sujeito suposto saber, e a aluna não conseguiram sustentar uma construção que estruturasse um saber capaz de romper com os ditames do Discurso Universitário.

Diferentemente de AL2, o percurso de AL1 aponta para a (im)possibilidade de caminhar em direção à construção de um saber sobre si que propicie uma relação outra com o ensino de LP. Entretanto, a (im)possibilidade pode ser provisória, pois em alguns momentos de seu dizer há pontos de tensionamentos que podem vir a propiciar a entrada de algum novo significante que engendre uma troca de discurso. Admitir a premissa do sujeito do inconsciente é se desgarrar das certezas e vagar na incompletude.

Ao longo das análises foi sendo delineada que a possibilidade de comparecimento do novo, da criação, reside no fato de o aluno não ter *a priori* a resposta para a pergunta que diz quem ele é. No terreno volátil da busca de respostas para saber de si, o aluno se vê obrigado a ir se agarrando a imagens que lhe dão respostas provisórias.

Para o aluno criar o seu próprio lugar, ele precisa ir além do ideal do eu, das identificações, abrindo, assim, uma fresta para o advento do desejo do inconsciente no processo de ensino e de aprendizagem. O surgimento desse desejo está em análoga relação com a posição que o professor ocupa e com a qual o aluno se identifica. Quando o professor apresenta uma postura de quem deva ser copiado, há o facilitamento para que o aluno se torne a sua cópia; porém, quando a sua postura é de quem dificulta esse colamento, colocando-se como castrado, barrado, a tentativa é frustada e o aluno tem a possibilidade de trilhar o seu próprio caminho.

AL1, em sua singularidade, parece ter se encantado com traços significantes da professora, entre eles: ser uma pessoa que domina o conteúdo gramatical e aparenta ter se agarrado a eles, não deixando emergir pontos de virada que pudessem superar o lugar de aluno. O apego ao narcisismo, tentativa de agarrar o conhecimento em sua completude, inviabilizou o advento do novo.

Já AL2 também parece ter se encantado com traços significantes da professora, tais como: compreensão, capacidade de ouvir o outro, leveza; porém, seu movimento constante, o narrar-si, o não aprisionamento a uma imagem que lhe dê a resposta sobre quem é, o

estranhamento do modo de fazer do professor, que se diferencia dos demais, são elementos que impossibilitam o encontro de respostas definitivas, fazendo emergir a condição desejante que leva a vislumbrar um ponto de virada que aos poucos pode fazer com que o aluno abandone os parâmetros de identificação e caminhe para a criação de outra coisa a partir da incorporação de suas próprias características no processo em que se insere.

Por meio da observação da rotação dos discursos, foi possível perceber que, mesmo no Programa Acelera, local em que há o predomínio de uma política homogeneizante, é plausível que, para um sujeito, surja algo de novo para a sua elaboração. Foi possível ainda, evitar o aprisionamento às imagens e, assim, poder tratar dos efeitos da linguagem de forma não subjetiva, isto é, considerando o sujeito como efeito de regularidades, sempre em movimento.

A alienação e a separação, compreendidas como a possibilidade de repetição e a de criação, são caminhos para se pensar na possibilidade de abertura para o novo, para o acontecimento. A ordem do singular liga-se à separação e, vale ressaltar, que o novo está inerentemente ligado ao deslocamento subjetivo e não, necessariamente, ao inédito.

Neste terceiro capítulo percorri um percurso que permitiu o realizar de uma reflexão sobre aspectos da dimensão subjetiva e identitária do aluno do Acelera, observando a (im) possibilidade de estabelecimento de laço no discurso entre professor e aluno, capaz de promover a transformação da palavra e desencadear deslocamentos.

Passei pelas posições imagéticas para observar e contextualizar o aluno com relação à LP e ao programa em que está inserido, para, em seguida, observar mais precisamente a instância do sujeito no processo de ensino e de aprendizagem da LP, como efeito da movimentação da cadeia significante.

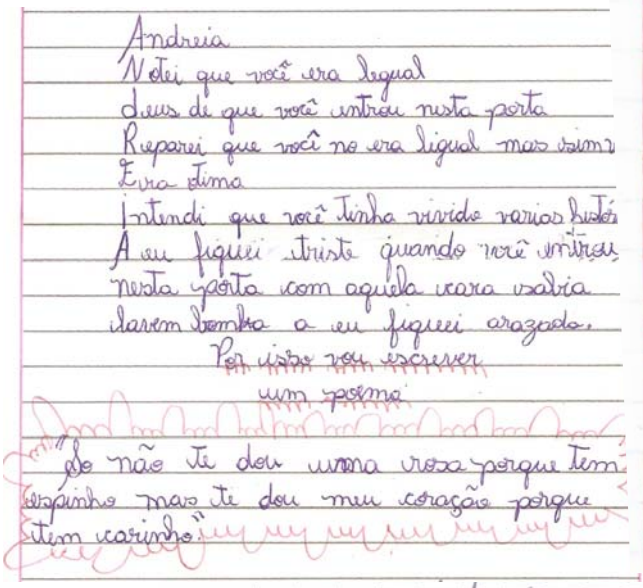
A entrada na transferência e a possível troca de discurso foi o tecido das discussões finais. Um ponto de basta urge se instaurar e, uma última ressalva, antecede as considerações finais desta pesquisa.

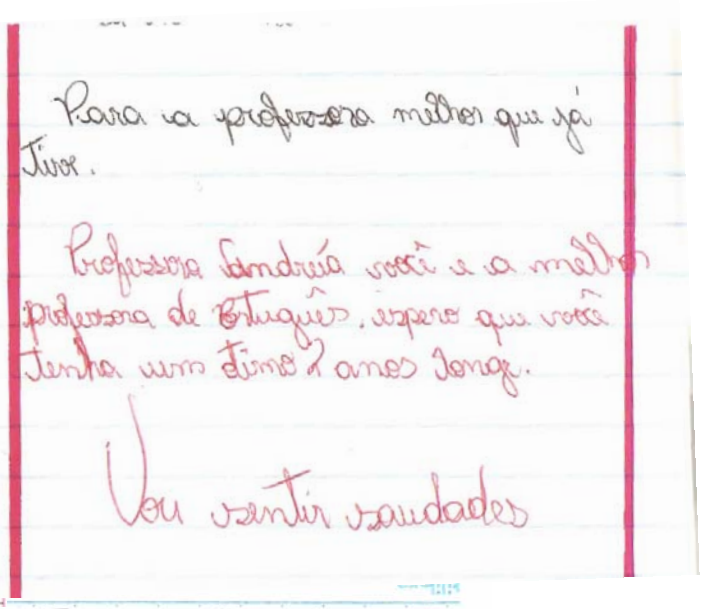
Antes de concluir, gostaria de ressaltar que na escola, em especial, no Programa de Aceleração da Aprendizagem um fenômeno como a transferência (em sua ordem que proporciona tanto a repetição quanto a separação) pode estar presente. Supô-la permite tentar compreender um pouco sobre o que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem de LP, mas intervir e mudá-lo, está fora de alcance; o que cabe aos envolvidos no processo é assumir que algo *falha.*

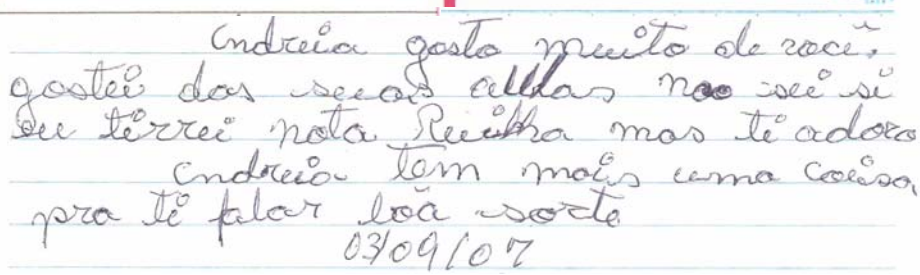
Cada um ser responsável pelo que faz, localizando-se frente às situações sem eximir-se de sua enunciação, de sua condição desejante e falível, é o que resta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um caminhar titubeante rumo ao não-saber


Andreia
Notei que você era legual
deus de que você entrou nesta porta
Reparei que você no era ligual mas sim
Era ótima
Intendi que você tinha vivido varias histó
A eu fiquei triste quando você entrou
nesta porta com aquela cara sabia
lavem bomba a eu fiquei arazada.
Por isso vou escrever
um poema
"Se não te dou uma rosa porque tem
espinho mas te dou meu coração porque
tem carinho"


Para a professora melhor que já
tive.
Professora Andréia você e a melhor
professora de Português, espero que você
tenha um ótimo 2 anos longe.
Vou sentir saudades


Andreia gosto muito de você,
gostei das suas aulas não sei si
eu tirrei nota Ruinha mas ti adoro
Andreia tem mais uma coisa
pra ti falar boa sorte
03/09/07

Revendo a papelada, buscando textos já lidos, organizando para finalizar esta dissertação, deparo-me com vários bilhetes e cartas recebidos quando estava saindo de licença para cursar o mestrado. Algum tempo, passei relendo e revivendo o percurso vivenciado entre decidir cursar o mestrado em uma cidade a 400 km de distância, elaborar o projeto, passar no processo seletivo, cursar disciplinas, ler, pesquisar e chegar à hora de concluir.

A leitura dos bilhetes, certamente, não produziu as mesmas significações há cerca de dois anos. A trajetória inicial ansiava pela busca de modelos e de respostas para as dúvidas e inquietações, e o percurso final bate de frente com aquilo que não se apreende, não se responde, e inquieta ainda mais: o real, o não-saber.

Educar, nos dizeres de Freud (1969) é a arte do impossível, exige trabalho e está rodeado de incertezas e desilusões. É em condições incertas que o professor realiza seu

trabalho, sempre marcado por incongruências e surpresas; sendo assim, ressalto que é pelo caminho ambivalente da completude à incompletude que essas considerações finais vão sendo tecidas.

Ao longo dos três capítulos que constituem esse estudo, trilhei um percurso realizando reflexões que pudessem corroborar ou contestar a *hipótese de que a aquisição do conhecimento acerca da LP, sustentada por um possível desejo de saber do aluno, pode se tornar um dos caminhos a seguir, a partir do momento em que a relação entre professor e aluno seja mediada por efeitos significantes capazes de estabelecer laços que possibilitem uma mudança da posição subjetiva do aluno, fazendo com que ele, pela via da transferência, na tensão que se dá entre a reprodução e a criação, possa romper com o imaginário escolar que insiste em lhe atribuir um lugar de incapacidade.*

No CAPÍTULO 01 estabeleci as balizagens teóricas que sustentam esse estudo. Havia várias vertentes possíveis a seguir, mas a *via do inconsciente* foi a que prevaleceu. Escolha consciente? Certamente não, pois mesmo as escolhas mais banais são orientadas por uma lógica subjetiva, assim diz Lacan (1992, p.140): "E isso faz pensar que é talvez somente nossa inconsciência de sua permanência, que nos deixa crer na liberdade das escolhas nas estruturas ditas complexas da aliança sob a lei a qual vivemos". Ao leitor mais experiente destaco que o meu contato com a Psicanálise não se deu sem conflitos e as marcas desse encontro se fazem presentes.

No segundo capítulo, o olhar foi direcionado ao Programa de Aceleração da Aprendizagem e a complexidade que o envolve foi observada de perto. O Acelera, como política pública de inclusão, apostou na inverdade de possibilidade de "educar" a todos, inclusive os considerados o expurgo do fracasso e, ao excluir do seu processo a impossibilidade de a todos educar, causou muitas desestabilizações. Sobre isso, Riolfi (1999, p.248) conclui: "[...] posso concluir que este tipo de atuação do Estado, por promover uma prática que, de começo, já parte de uma inverdade, só pode apagar o poder dos impossíveis".

Por fim, no CAPÍTULO 03, por meio da análise da materialidade linguística do dizer de AL1 e AL2, a articulação da base teórica e as marcas deixadas pelo Programa Acelera foram sendo tecidas, para, assim, chegar às conclusões que de agora em diante apresento.

O percurso de pesquisa objetivava observar aspectos da constituição subjetiva do aluno sobre a LP e sobre o programa Acelera, levando em consideração os efeitos da transferência.

A análise dos dizeres dos alunos – no que se refere aos aspectos da dimensão identitária e subjetiva – deixa entrever que, mesmo inseridos em um programa de inclusão que notoriamente exclui, um programa que se insere em políticas governamentais que fomentam a igualdade a todos, mas que não marca diferença, há a possibilidade de aprendizagem. A entrada no processo transferencial, observada tanto em AL1, quanto em AL2, pode, ao menos, minimanente, propiciar o caminhar para uma mudança subjetiva, sem garantir que de fato a mudança se efetive.

Sendo o amor o signo pelo qual se troca de discurso, o percurso de AL2, evidencia que a mola do amor parece ter engendrado elementos significantes que o levaram a se relacionar com o dizer velho e, ao repeti-lo, reeditá-lo, o construir um saber sobre si parece ter surgido.

A relação fugidia de AL2 com o saber aparenta tê-lo distanciado da alienação que paralisa os saberes. Porém o mesmo não ocorre com AL1, pois, colada a palavra do Outro, presa ao ditames do Discurso Universitário, não abre espaço para o incompleto. O sujeito, na vigência de tal discurso, por ter sido produzido de maneira idêntica a tantos outros, resultou em um ser disposto a renunciar a sua diferença simbólica, grudando-se à imagem de seu semelhante, no caso, o professor.

No percurso de AL1, o dizer do professor parece ter conseguido convencê-la de que é preciso dominar as regras gramaticais, mesmo que ela diga achar difícil; e, assim, identificada ao S_2, vivencia o conhecimento acadêmico, porém, não produz saber sobre si, ficando presa à cadeia significante que a faz gozar com a busca incansável pela totalidade.

No Discurso Universitário, a transferência morre, esvaece, pois o sujeito denega um pai fundador e desconsidera a dimensão da falta, tentando encobri-la, por meio de sentidos que recobrem o *non-sense*, pela via da busca de respostas totalizantes. Para o aluno construído nesse discurso, o encontro com o fora do sentido é angustiante, por isso, agarrar-se a conceitos homogeneizantes aparenta ser mais cômodo. O próprio dizer de AL1 denota o que digo: *AL1: eu gosto, na fala é mais fácil[?], agora a escrita é difícil, porque# , às vezes ela está explicando como aqueles porquês, são quatro porquê para a gente definir, às vezes eu confundo, aí ela # dá um puxão, é isso que eu não gosto xxxx a escrita só. Porquê, é tudo a mesma coisa, um porquê aqui, outro porquê ali+...* As exceções quanto ao uso dos porquês incomodam, seria mais apropriado se houvesse apenas um modo de usar *Porquê, é tudo a mesma coisa*.

O Acelera é um programa inclusivo que se inscreve na ordem do coletivo, desse modo, a subjetividade em seu campo é desprezada em função de diagnósticos totalizantes, sob o slogan: **Educar a todos, inclusive os excluídos**. O professor e o aluno que nele se insere são, de certa

forma, encapsulados em estereótipos prévios e imagens fixas. Conforme discutido, as imagens depreciativas não desaparecem; todavia, a possibilidade de intervenção está na tentativa de evitar que elas se cristalizem, transformando-se em visões normatizantes capazes de invalidar o sujeito.

O imaginário que traça o perfil do aluno pode e precisa ser permeado e lido, para poder dar lugar à surpresa, com isso, ao aluno, rotulado como ruim, desinteressado, resta ainda a possibilidade de ser visto de outra forma, podendo, assim, romper com o imaginário escolar que insiste em lhe atribuir um lugar de incapacidade.

Excluir das propostas de educação inclusiva, como o Acelera, o mal-estar fundamental que a envolve leva à tentativa de implantação de uma inclusão imaginária, que instaura a promessa de um gozo ilimitado, promovedor da fantasia de que é possível educar a todos.

Ao se por em destaque a falaciosa ideia de fracasso zero, o que resulta é um possível aumento da decepção dos envolvidos, pois, quanto mais o imperativo *a todos se educa* se propaga como meta a ser atingida, mais desapontamentos se consolidam, fazendo com que os ideais se tornem inatingíveis e o discurso do imobilismo se sobressaia.

A saída do mal-estar, muitas vezes, é suposta e nomeada pelo Outro; porém, mudanças, que possam vir a marcar uma diferença, podem ser produzidas somente na medida em que os envolvidos no processo, tanto alunos quanto professores, coloquem algo de si, implicando-se na problematização. Há ainda que se considerar que algo falha, sempre.

Os significantes usados para descrever o aluno do Acelera, custoso, inquieto, afoito, desinteressado, traduzem o quanto a arte de educar é um impossível marcado por incongruências, surpresas e, assim, verifica-se que a educação foge às receitas e às homogeneizações, embora, a visão que se tenha seja contrária. A educação está envolta num emaranhado complexo que escapa à padronização e negar a diferença é, de certo modo, garantir a exclusão.

Corroborando o que já disse sobre programa de inclusão, como o Acelera, Coracini 2007, p.107) ressalta:

> Essa situação crua, nua, cruel não estaria sendo, evidentemente na melhor das intenções, fomentada pelo Ministério da educação, em obediência a uma lei que obriga a conceder vagas na universidade para egressos da escola pública, para negros e para aqueles que não gozam de "normalidade": surdos, cegos, paraplégicos...? Todos eles devem ter um lugar numa sala de aula "normal", partilhar do mesmo espaço físico, um ao lado do outro, como se isso, significasse, por si só e por força da lei, ausência da discriminação, in-clusão, in-serção social.

O Acelera, por si, não promove a inclusão daqueles que não "gozam" da "normalidade", que fogem aos padrões de alunos do Ensino Regular. Pelo contrário, ao aglomerá-los em salas específicas e rotuladas, a Escola e/ou o Governo favorece ainda mais a exclusão. A estigmatização dos alunos, a forma padronizada de conceber a realidade, nega a singularidade e afugenta a ideia da educação ser um via-a-ser.

O fracasso, que expulsa o aluno do ensino regular, enquadrando-o em programas de correção de fluxo, contribui para a exclusão subjetiva, uma vez que o aluno é visto como objeto equânime, nivelado. Ou seja, colocando-se os "iguais" em uma mesma sala, se crê ser possível aumentar a produção e reduzir a repetência. O fracasso, considerado como sintoma, atinge a educação e gera a sensação de falência da transmissão na relação entre professor e aluno, pois o impossível do educar está presente, fazendo desmoronar a crença de educar a todos.

Atento, nesta conclusão, para os efeitos de significação do significante FRACASSO. Do ponto de vista escolar, o fracasso impossibilita um mover da instituição, é um ponto a ser superado. Considerando a perspectiva subjetiva, o FRACASSO interessa, pois é no tropeço, na rachadura, no rasgamento que o sujeito comparece podendo vir a trocar de discurso, produzir algo novo e romper com as amarras que o prendem a determinados significantes.

Considero que o sistema político que implanta e agencia programas como o Acelera institui quadros de referência a serem seguidos; por isso, adotar uma posição ética que leve em conta a singularidade pode contribuir para que a educação, concretizada nas salas de aula, venha a olhar o processo de ensino e de aprendizagem também por um viés ético, em que cada um dos envolvidos se implique com seu objeto de trabalho e assuma uma postura de responsabilidade com aquilo que faz, destronando do mais alto pedestal o discurso do imobilismo.

As lamentações e as reclamações provenientes do discurso do imobilismo são sintomas, elas garantem a ausência metafórica e, por isso, tantos se agarram a elas, garantindo o gozo fálico.

AL2, em seu dizer, evidencia que a estrutura social atual tem especificidades próprias, o passado marcado pela mestria está sendo substituído pelo desbussolamento da contemporaneidade. A Lei do Nome-do-Pai já não vigora como antes. O modo de agir de AL2, se visto pelos óculos do saudosismo, pode provocar por parte dos professores menos investimento, menos empenho em ensiná-lo; todavia, a análise desperta que o dizer toca cada um singularmente e, mesmo aqueles que fogem aos padrões comportamentais, pode produzir saber sobre si e, consequentemente, deslocar-se.

No processo transferencial o trânsito entre os três registros, real, simbólico e imaginário, abre brechas para o movimentar dos significantes que podem, na repetição do recalcado, fazer uma nova amarração que provoque deslocamentos.

No que se refere às imagens que são efeitos de um momento especular de identificação ao Outro, encontra-se a imagem de LP como difícil. Nos dizeres analisados, AL1 crê que saber LP é dominar partes dela, mesmo evidenciando o desejo de saber "tudinho" de português, esse **tudo** se restringe a saber partes da língua: Léxico e Gramática, por exemplo.

É interessante observar que a língua, nos dizeres analisados, é tomada como toda, passível de apreensão e, ao mesmo tempo, como algo fora do aluno. Enquanto deseja aprender tudo sobre a língua, a aluna a considera difícil.

A língua que é lugar de gozo e interdição, que é marcada pela impossibilidade de tudo dizer parece não ter lugar no discurso escolar que valoriza a cientificidade e prega a homogeneização. O dizer da aluna AL1 reproduz, de certa forma, o que é validado e colocado na ordem do discurso; mas, na tensão, o conflito estabelecido entre o que a escola propõe e o que faz abre possibilidade para que sejam engendradas novas formas de ver a língua e, assim, o ensino de LP pode vir contribuir para que a aluna seja capaz de se descolar de velhos moldes e adentrar na invenção, na ordem de uma palavra criadora.

Vale ressaltar que o conhecimento, por si só, adquirido pelo professor durante os cursos de formação, não vai ser capaz de lhe garantir um saber necessário para lidar com cada um dos alunos das diferentes turmas que ele recebe a cada vez. Por isso, para marcar uma diferença e despertar no aluno o interesse pela aprendizagem da LP, o professor, além de dominar os conteúdos que ministra e saber como ensinar, precisa desejar fazê-lo.

Por meio das análises, percebo que a constituição subjetiva do aluno do Acelera se dá em um cruzamento de discursos e deslizar de sentidos que levam em consideração os efeitos das identificações que, se estabelecidas com os discursos do professor ou/outros discursos que circulam na escola, os prendem a imagens, fantasmas que os fazem crer como completos: "Gozar de um corpo, quando ele está sem as roupas, **deixa intata a questão do que faz o Um, quer dizer, a identificação**" (LACAN, 1985, p.15) [grifos meus].

Porém, há algo que sempre escapa a essa completude e, desse modo, a emergência de um acontecimento, a entrada de um novo significante, pode quebrar os elos identificatórios e possibilitar (re)significações e movimento. Assim sendo, percebo que a imagem que o estudante tem como aluno do Acelera está calcada na imagem que o professor faz dele. O "custoso", dito por AL2, vem do outro, provavelmente o professor. Embora o aluno não se

identifique totalmente com esse dizer, observa-se o dizer do outro ressoando e constituindo subjetivamente o aluno do Acelera no que tange a aprendizagem da LP.

O processo de ensino e de aprendizagem que se dá, em geral, na vigência do Discurso Universitário (DU), pode, inúmeras vezes, quebrar, fracassar, conforme observado na análise dos dizeres de AL2. O DU, generalizante, compactua, normalmente, com a imagem que o professor faz do aluno e que poderá se cristalizar. Nesse cenário, pouca chance há para que algo além da reprodução aconteça, condenando o processo a um eterno aparecimento dos mesmos significantes aos quais o sujeito se aliena; todavia, momentaneamente, pode ocorrer um rasgamento com a identificação, tornando, então, possível a emergência de algo da ordem de uma produção. As análises corroboram essa perspectiva.

Na contradição, na desestabilização, na não-coincidência, no silenciamento e na denegação, a possibilidade de subversão está presente o tempo todo. A condição errante do desejo pode tanto aliar-se à ficção construída, quanto destituí-la.

Os diferentes dizeres de AL1 e AL2 apontam ainda para a ideia de que os integrantes do programa o consideram curto e bom e o seu sucesso se relaciona à capacidade do aluno prestar atenção. No entanto, aparentemente não veem o curso como realmente bom e não se identificam com a imagem de quem presta atenção. Assim, os dizeres dos alunos refletem que a subjetividade deles é constituída por imagens que se chocam entre o como se veem e o como gostariam de serem vistos. Mais uma vez, a confusão está instaurada, abrindo brechas para o esfacelamento da reprodução.

As reflexões mais uma vez se estendem para o Acelera como uma política pública de inclusão. No caso desse programa, ao priorizar resultados rápidos, constitui-se em um discurso que prima por reflexões que idealizam o aluno (todos aprenderão se tiverem material escolar, professores capacitados, entre outros) e, assim, produz um efeito de sentido que expurga o aluno e também o professor do processo de ensino e de aprendizagem.

A homogeneização e a universalização do processo de ensino transmitem a ilusão da possibilidade da aprendizagem unânime, de todos. Um dos efeitos dessas políticas, então, é o surgimento do discurso do imobilismo, conforme já enfocado.

Considero que políticas inclusivas como as do Acelera seriam válidas e poderiam promover alguma espécie de deslocamento positivo se considerasse aquilo que falha no processo (por exemplo, o fato de terem alunos que não aprendem) como constitutivo e não como algo adverso. Considerar as falhas poderia ser uma das condições necessárias para o abalamento das certezas que possibilitassem a ocorrência de movimentos que dessem outros rumos para a prática pedagógica. O abandono do Acelera e a criação de outro programa de

correção de fluxo, que também tende a ignorar aquilo que falha, parece propiciar a repetição do mesmo que adia deslocamentos.

Analiso que os programas como o Acelera e as políticas de públicas de inclusão são importantes e a maneira como são pensadas pode facilitar a tomada de posição da escola naquilo que se refere à consideração de uma dimensão que contempla a subjetividade.

Por fim, as análises, sobre os fenômenos em jogo no processo de ensino e aprendizagem da LP, apontam para a verificação de que a relação que o enunciador tem com a LP, em alguns momentos, está relacionada à condição desejante que se estabelece entre aluno e professor, por meio da efetivação da transferência que abre para a possibilidade da entrada de novos significantes. Na transferência, o saber e o gozo estão em constante operação e, assim, Lacan (1992, p.172) diz:

> Ora, é à questão formulada ao Outro, quanto ao que ele pode nos dar e ao que tem para nos responder, que se liga o amor como tal. Não que o amor seja idêntico a cada uma das demandas como os quais o assediamos, mas ele se situa no mais-além dessa demanda, na medida que o Outro possa ou não nos responder como última presença.

O encadeamento da transferência visa a um sujeito suposto saber e é um passo para a possibilidade de deslocamento do aluno; porém a entrada no processo por si só não garante que novos significantes entrem na cadeia, colocando um ponto de basta na repetição.

Quanto à hipótese levantada, todo o percurso corrobora que a aquisição do conhecimento acerca da LP, sustentada por um possível desejo de saber do aluno, pode sim ser um dos caminhos a ser percorrido. Por meio da entrada no processo transferencial, professor e aluno, no transitar dos significantes, podem ser capazes de estabelecer laços que possibilitem uma mudança da posição subjetiva do aluno. No entanto, não há garantias que esse deslocamento se dê de fato.

O percurso de AL2 é uma ilustração da possibilidade de mudança de posição discursiva e do rompimento do imaginário escolar que insiste em atribuir ao aluno um lugar de incapacidade. E o de AL1 evidencia que o colamento à palavra do Outro é um dos possíveis resultados do processo de ensino e de aprendizagem, mas não, necessariamente, o único, já que há possibilidade de entrada de um novo significante, de modo a possibilitar o desestabilizar da alienação, levando a aluna para algo da ordem da criação.

Considerando que o Programa de Aceleração de Aprendizagem é um acontecimento que não proporciona condições para que a singularidade se presentifique, os resultados obtidos por meio das análises indicam um sinal esperançoso de que algo mais possa vir a se escrever na relação entre professor e aluno, se a dimensão da subjetividade for contemplada.

Mas destaco que a pesquisa não apaga o fato de que há uma fragilidade do e no laço que sustenta a relação pedagógica e a relação do aluno com o conhecimento sobre a LP.

Enfim, concluo dizendo que acredito que as transformações no processo de ensino e de aprendizagem da LP, em programas inclusivos como o Acelera, podem se dar à medida que o discurso do aluno e do professor se transforme e, cada qual, implicado com o que faz, admitindo o inefável, o impossível, se comprometa com ética de seu desejo.

Para quem esperava encontrar um livro de receitas, SOLUÇÕES RÁPIDAS CONTRA O DESINTERESSE PELA APRENDIZAGEM DA LP, confrontar com a dolorosa admissão de que, uma vez assumida a dimensão subjetiva, o encarar o dia a dia da sala de aula encerra um devir que não se controla, é, no mínimo, inquietante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. **Psicanálise e educação**: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. An. 3 Col. LEPSI IP/FE-USP 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&script=sci_arttext&tlng=pt#back1>. Acesso em: 20 abr. 2009.

AGUSTINI.C; ALFERES. S. **A instância do sujeito na anotação de aula**. Trabalho apresentado no 17º INPLA, PUC-São Paulo, 2009. Não publicado (cópia cedida pelas autoras).

ANTUNES, Arnaldo. **Palavra Desordem**, São Paulo: Iluminuras, 2002. Disponível no site: <http://www.arnaldoantunes.com.br> (acesso em set. 2009)

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

BERTOLDO, E. S.; TAVARES, C. N. V. **A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas,** 2009. Não publicado (cópia cedida pelos autores).

BIRMAN, J. **O sujeito desejante na contemporaneidade**. Notas do: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, em 31/10/2005. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996

_____. Lei nº11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Regulamenta o Ensino Fundamental de 09 anos**. Brasília, DF, 2006.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa –. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, A. P. **Sobre o ensino e a possível transmissão da psicanálise na universidade... e a ciência**, 2006. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.57.3.1.htm>. Acesso em: 19 jan. 2008.

BONNICI, T. **A teoria do pósmodernismo e a sociedade**. Mimesis, Bauru, v. 20, n. 2, p. 25-37, 1999.

CARMO, A. A. **Escola não seriada e inclusão escolar**: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CENPEC. **Ensinar e Aprender**. Volume 01. Português, 2001.

CHEMANA, R. Inconsciente e linguagem. In: MOUSSEAU, J., MOUREAU, P.F.(orgs). **Dicionário do inconsciente**. Lisboa: Verbo, 1984.

CORACINI, M. J. (Org.) As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: _____ (Org.) **Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003 a, 385p

_____. **A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007

DE LEMOS, C.T.G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento. In: LIER-DE VITTO, M.F. & ARANTES, L. (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. EDUC, FAPESP; São Paulo; 2006.

_____ Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. In. LIER-DE VITTO, M.F. & ARANTES, L. (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** EDUC, FAPESP; São Paulo; 2006.

DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalimo e da hermenêutica.)** Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

ELIA, L. **O conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ENDRUWEIT, M. L. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. 206 f . Tese [Doutorado em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Teorias do texto e do discurso] – Programa de Pós – graduação em Letras, Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FEDATTO & MACHADO, C. P e C. P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. Z. (org.). **Discurso e ensino**: o cinema na escola. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2007, p.09-15.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambigüidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

FLORES, V. N. Lingüística e Psicanálise: o que pode uma dizer à outra. In: GUEDES, M.; BERLINCK, R. A.; MURAKAWA, C. A. A. (Org.). **Teoria e análise lingüísticas:** novas trilhas. 1 ed. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP – Cultura Acadêmica, 2006, v. 1, p.187-195.

FORBES, J. **Você quer o que deseja**? São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

_____. A Psicanálise do Homem Desbussolado - As reações ao futuro e o seu tratamento, **IV Congresso da Associação Mundial de Psicanálise**, Comanduba, 2004. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=72>. Acesso em: 10 de jul., 2009.

FREUD S. O caso Schereber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. Volume XII. **Obras completas**. Edição eletrônica de Freud, 1911.

_____. Análise terminável e interminável.V. XXIII. **Obras completas**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969.

_____ Cinco lições de Psicanálise. In: Vol. XI. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Editora Imago Ltda., 1972.

_____. Um Estudo Autobiográfico. In: Vol. XX. **Obras Completas**. Editora Imago. Rio de Janeiro. 1ª Edição. 1976.

_____. Sobre a psicologia escolar. In: Vol XIII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996.

GARCIA, C. Psicanálise e Educação. In: E. M. T. Lopes (Org.). **A psicanálise escuta a educação** (pp. 11-33). Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GNERRE. M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência do Ensino Fundamental. Conselho Estadual de Educação. **PROJETO: Aceleração da aprendizagem 5ª e 6ª séries**. Resolução nº 119. Goiânia, 2001.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise**: de Freud a Lacan. As bases conceituais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

_____. Lacan e a escrita da fantasia. In: Costa, A; Rinaldi, D . (org). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia.de Freud, 2007.

LACAN, J. **RSI**. 1974-1975. Inédito.

_____. **Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro**: Jorge Zahar Editor, 1979.

_____. **Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985 a.

_____. **A Transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. **Escritos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992 a

_____. **O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 b.

_____.O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor,1998.

_____."**Le savoir du psychanalyste**" (ciclo de conferências inédito).

KEHL, M. R. Tempo e narrativas. In: Costa, A; Rinaldi, D . (org). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia.de Freud, 2007.

LEITE, N. **Psicanálise e Análise do Discurso. O acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Campo Matêmico, 1994.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

MACHADO, A. M. N. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MELMAN, C. **Lecture raisonée et critique des ouevres de Freud et de Lacan**. Seminário proferido no Centro Hospitalar Sainte-Anne (Hospital Henri-Roussele) no ano universitário de 1996-97.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: Novos operadores de Leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____; MITSUMORE, N. **Novos usos da psicanálise na educação e na cultura**: A alíngua e os novos efeitos transferenciais. 2005. Disponível em: <http://ea.eol.org.ar/02/es/programa/5/17a18/f/ebp_sp_m.doc>. Acesso em: 18 abr., 2009.

_____; RAHME, M. **A roda de conversa e a assembléia de crianças:** a palavra líquida e a escola de educação infantil. Educ. rev. [online]. 2009, vol.25, n.1 [citado 2009-10-02], pp. 293-310. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 de abr. de 2009.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Os nomes indistintos**. Trad. Procópio Abreu. Editor: José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MOSENA, T. L. Tecituras entre escrita e linguagem. In: Costa, A; Rinaldi, D. (org). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia.de Freud, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Para quem é o discurso pedagógico. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento.** As formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Leitura e discurso científico. In: _____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PATO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A Queiroz. 1986.

PÊCHEUX, M. **O Discurso - estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PEDRETTI, A. B. **Effets de référentialité el logique identitaire (français/ non français). Analyses discursivo-énonciatives.** Thése (Doctorat) - Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1996.

PITANGA, C. E. G. A. Fenômenos psicossomáticos: uma escrita ilegível. In: Costa, A; Rinaldi, D. (org). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia.de Freud, 2007.

POLI, M. C. Transcrever, escrever, transferir. In: Costa, A; Rinaldi, D . (org). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia.de Freud, 2007.

QUINET, A. **As 4+1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Coleção Campo Freudiano no Brasil. 1993

_____.**Psicose de laço social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RINALDI, D. Escrita e invenção. In: Costa, A; Rinaldi, D. (org). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia.de Freud, 2007.

RIOLFI, Cláudia. **O discurso que sustenta a prática pedagógica:** formação de professor de língua materna. Tese [Doutorado]. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

_____. A singularidade da pesquisa universitária em Letra (s): questão e transmissão. In: LEITE, N. V. A. (Org.). **Cadernos de estudos Lingüísticos**, nº 38. Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 2000, p. 85-99.

RODULFO. R. **Desenhos fora do papel**: da carícia à leitura-escrita na criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ROSA, M. D; CARIGNATO, T. T; BERTA, S. L. Metáforas do deslocamento: imigrantes, migrantes e refugiados e a condição errante do desejo. In: Costa, A; Rinaldi, D. (org). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia.de Freud, 2007.

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução A.Chelini, J.P.Paes e I.Blikstein. 5a. Ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Escritos de Lingüística Geral**. Org. e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weill. Trad. Carlos A. L. Salum e Ana L. Franco. Ed. Cultrix, São Paulo. 2004.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOARES. M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

TAVARES, C. et al. **O mágico real**, 2008: Disponível em: <http://www.psicanaliselacaniana.com/estudos/magicoreal_flash.html>. Acesso: 20 abr., 2009.

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise**. Elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 5 ed. São Paulo, SP: Global, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa** - versão 1.0. CD ROM produzido e distribuído por Ed. Objetiva Ltda., 2001.

PIACENTINI, M. T. Q. **Só vírgula**: Método fácil em vinte lições. 3 ed. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2009.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnicos-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 5 ed. Uberlândia, MG: UFU, 2006.

ANEXO 01

ROTEIRO PARA ENTREVISTA / ALUNOS

SITUAÇÃO 01

Os professores e os alunos da sua sala estão preparando um livro para ser publicado, narrando trajetórias construídas durante o tempo que passaram ou dando aulas ou estudando no ACELERA. Cada aluno e cada professor deverão dar suas contribuições:

a) Fazendo uma retrospectiva **de sua vida de aluno (a) do Acelera**, o que você teria a dizer?
b) O que você acha que seus professores diriam de você como aluno?

SITUAÇÃO 02

Uma pessoa, de quem você gosta muito, está pensando em cursar o ACELERA no próximo ano e lhe pediu uma opinião.

a) Analisando a sua experiência como aluno (a) do programa, o que responderia a ela?

b) Conte, para essa pessoa, se ser aluno (a) do ACELERA trouxe alguma transformação para sua vida.

SITUAÇÃO 03

Uma emissora de TV resolveu entrevistar alunos que participam do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Goiás para produzir um programa que será exibido nas próximas semanas. Você e mais dois colegas foram escolhidos para participarem, representando a cidade. A jornalista faz as perguntas e, claro, cada um dos alunos responde. O tema em discussão nesta rodada é: Língua Portuguesa.

a) Você estuda Língua Portuguesa durante o curso do ACELERA, como são as aulas? Do que você gosta e não gosta?
b) Em sua opinião, é importante estudar a Língua Portuguesa? Por quê?
c) Em breve, possivelmente, você irá cursar o Ensino Médio. O que você espera dos estudos em Língua Portuguesa em sua próxima etapa?
d) Lembre-se de seu dia a- dia na sala de aula. Relate algum momento que você vivenciou nas aulas de Português. Vale contar sobre uma circunstância alegre ou cansativa ou engraçada, envolvente, triste...

SITUAÇÃO 04

A multiplicadora de Português veio à escola e comunicou que vocês receberiam, em breve, a visita de um grupo de profissionais que coordenam o ACELERA em Goiânia. Esse pessoal chegou e quer saber a opinião de vocês sobre as fichas e o material que vocês estudam nas aulas de Português, pois pretendem reformulá-los para os próximos anos.

a) Você sugeriria alguma mudança a ser feita? Qual (is)? (Lembre-se que sua participação é fundamental!).

SITUAÇÃO 05

Vamos retornar aos tempos de infância. Na época do *Era uma vez...*

Certo dia, você está sentado em um lugar tranquilo e, de repente, ao seu lado, aparece inexplicavelmente a lâmpada mágica de Portuguêslim.
Então, você esfrega a lâmpada, o gênio aparece e lhe concede três pedidos; porém, essa lâmpada especial só realiza desejos voltados para a área escolar e, além do mais, para o Ensino de Português.

b) O gênio está esperando... Que pedidos fará a ele? Lembre-se, são apenas 03.
c) Feito os pedidos, para que se tornem realidade, o gênio exige que você explique o motivo de cada escolha. É hora de justificar...

ANEXO 02

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

SITUAÇÃO 01

Os professores e os alunos da sua sala estão preparando um livro para ser publicado, narrando trajetórias construídas durante o tempo que passaram ou dando aulas ou estudando no ACELERA. Cada aluno e cada professor deverão dar suas contribuições:

a) Fazendo uma retrospectiva de sua vida de professor (a) do Acelera, o que narraria sobre si mesmo?
b) Agora hipotetise que são seus alunos que estão escrevendo: O que possivelmente diriam sobre você, como professora?
c) Neste livro, o que narraria sobre os alunos que teve ao longo de sua vida profissional?

SITUAÇÃO 02

Uma pessoa, de quem você gosta muito, está pensando em cursar o ACELERA no próximo ano e lhe pediu uma opinião.

a) Analisando a sua experiência como professora (a) do programa, o que responderia a ela?

SITUAÇÃO 03

Uma emissora de TV resolveu entrevistar professores de Língua Portuguesa, que participam do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Goiás, para produzir um programa que será exibido nas próximas semanas. Você e mais dois colegas foram escolhidos para participarem, representando a cidade de Jataí. A jornalista faz as perguntas e, claro, cada um dos professores responde.

a) Você ensina Língua Portuguesa durante o curso do ACELERA, como se vê como professor dessa língua?
b) Fale um pouco sobre o que é Língua Portuguesa para você.
c) Em sua opinião, é importante que os alunos aprendam a norma culta (padrão) da Língua Portuguesa? Por quê?
d) Em 200X, possivelmente, seus alunos irão cursar o Ensino Médio. Como você imagina que será o desempenho deles nas aulas de Língua Portuguesa.
e) Lembre-se de seu dia a dia na sala de aula. Relate algum momento que você vivenciou nas aulas de Português. Vale contar sobre uma circunstância alegre ou cansativa ou engraçada, envolvente, triste...

SITUAÇÃO 04

O grupo de profissionais que coordenam o ACELERA quer saber a sua opinião sobre as fichas e o material que você usa nas aulas de Português, pois pretendem reformulá-los para os próximos anos.

a) Você sugeriria a realização de alguma mudança? Qual (is)?

SITUAÇÃO 05

Narre como se deu ***o início*** de seu envolvimento com o Programa de Aceleração da Aprendizagem.

ANEXO 03

Ensinar e Aprender 1 Lingua Portuguesa/Ficha individual 9

A primeira página

SEXTA-FEIRA, 24 DE JANEIRO DE 1997 - R$ 0,70

FOLHA DE LONDRINA

O JORNAL DO PARANÁ

Chuvas desabrigam 3,3 mil no Paraná

Supermercado já repasse CPMF para os preços

Operação quadruplica as multas

Morrem mais dois no HU de Maringá

Produtor de milho deve ter calma

Água leva ponte e 20 desaparecem

PAG. 8 e PARANÁ

PÁG. 8

Sem-terra ocupam a sede do Ibama

Reeleição será votada na quarta

FOLHA 2

Veja a reprodução da primeira página do jornal *Folha de Londrina* de 24/02/1997.

COPEL

COMPANHIA PARANAENSE DE ENERGIA – COPEL

NOTA FISCAL/FATURA DE ENERGIA

IDENTIFICAÇÃO	Local	Rota	Conta	
25.483-5	80690	01 022	448401	CAO

MARA PERES COSTA
V GEROSSO 1

Local de Entrega
O MESMO

A ENERGIA ELETRICA PROPORCIONA CONFORTO, MAS PODE OFERECER PERIGO: CUIDADO!

SUA AGENCIA DE ATENDIMENTO
AGENCIA 8 BACACHERI
R MEXICO 58
TELEFONE 120 OU 196

VENCIMENTO
10/10/96
VALOR A PAGAR (R$)
159,76

APRESENTACAO.....30/09/96
MES/ANO FATURAMENTO.....09/96

LEITURA EM 25/09/96..... 375
LEITURA EM 25/08/96..... 9398
MULTIPLICADOR/CONSTANTE. 1
CONSUMO FATURADO (KWH).. 977

	VALOR(R$)
IMPORTE DE CONSUMO	156,18
TAXA DE ILUMINACAO PUBLICA	3,58
TOTAL	159,76

ATIVIDADE.....RESIDENCIAL
LIGACAO.....BIFASICA
MEDIDOR.....00844230151

FAIXA CONSUMO TARIFA (ICMS INCLUIDO)
977 KWH A R$ 0,15986

ALIQUOTA DE ICMS..... 25%
VALOR BASE DE ICMS..... 156,18
ICMS INCLUIDO NO PRECO..... 39,04

ATRASO DE PAGAMENTO:
- MULTA DE 0,33% AO DIA CONFORME LEGISLACAO VIGENTE, A SER INCLUIDA EM FATURA SEGUINTE.
- APOS 10 DIAS DO VENCIMENTO, ESTARA SUJEITA A SUSPENSAO DO FORNECIMENTO.

HISTORICO DE CONSUMO (KWH)

SET/95	OUT/95	NOV/95	DEZ/95	JAN/96	FEV/96	MAR/96	ABR/96	MAI/96	JUN/96	JUL/96	AGO/96
445	445	445	226	693	394	498	528	492	526	515	517

CONSUMO ATUAL CORRETO-A LEITURA FOI CONFIRMADA
SE A FATURA NAO ESTIVER EM SEU NOME-REGULARIZE
"POLICIA CIVIL - 143 ANOS DIA E NOITE SERVINDO A COMUNIDADE"

Conversando sobre o texto

Localize nos textos acima as seguintes informações:

- Endereço da unidade consumidora
- Mês a que se refere a conta
- Data da apresentação da conta
- Vencimento (data até quando a conta deve ser paga)
- Consumo atual, de meses anteriores e/ou consumo médio (quando constar):
- Variação das tarifas em relação ao consumo (quando constar)
- Data da leitura (no caso de água e luz)
- Valores em R$:
  fornecimento
  impostos
  acréscimo moratório (multa por atraso, se houver)
  Total a pagar
- Mensagem (quando constar)

Observe, em casa ou na casa de amigos, o verso das contas de água, luz e telefone. Há informações importantes. Leia-as e comente com os colegas.

ANEXO 04

ACELERA GOIÁS II

PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO

Por quê? . ação política pela inclusão
concepção de que a função social da escola é
> possibilitar a todos a apropriação do conhecimento (patrimônio social)

↓

para → compreensão orgânica do mundo
→ inserção social

Para quê? . retomada da trajetória regular dos estudos / qualificação para a cidadania
- confiantes na capacidade de aprender (auto-estima)
- conscientes do que aprenderam e como aprenderam
- capazes de identificar, localizar, utilizar diferentes fontes de conhecimento (autonomia)

O quê?
Como? . Essa definição exigiu uma reflexão sobre a função social da escola
- Por que a escola não consegue ensinar a todos?
- Por que tantos são excluídos do processo de escolarização?

↓

. massificação (homogeneização)
. fragmentação

Seleção e organização de conteúdos
. programas rígidos por série
. conteúdos distantes da realidade dos alunos
. conteúdos fragmentados

processos de ensino, aprendizagem e avaliação
. desarticulação entre ensino, aprendizagem e avaliação
. uniformidade na forma e ritmo do ensino
. expectativa de uniformidade de desempenho dos alunos

organização da escola
. tempos e espaços compartimentados
. isolamento dos professores
. administrativo dissociado do pedagógico

ANEXO 05: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA Nº 01

AND: Os professores e os alunos lá da sua sala, eles estão preparando um livro para ser publicado, um livro contanto a trajetória de vida de vocês lá do Acelera. Cada aluno e cada professor então vão dar suas contribuições.

AND: Fazendo uma retrospectiva de sua vida de aluna, como de aluna do Acelera, o que você teria a dizer?

AL1: hum

AND: como aluna do Acelera nesses anos que você cursou.

AL1: ###que foi bom# mas também foi ruim (riso)

AND: qual foi a parte boa e qual foi a parte ruim?

AL1: a parte boa foi # sair mais cedo (riso)

AND: ++ (Sair mais cedo)

AL1: os trabalhos também, tem uns trabalhos que são muito bom fazer os passeios. A parte ruim é quando tem aula seguida os professores, eles passam trabalhos e ficam em cima da gente

AND: você fala# aulas duplas

AL1: eh.

AND: porque as aulas do Acelera são sempre duplas

AND: ah, o que você acha que seus professores diriam de você como aluna#nesse livro?

AL1: que eu converso muito às vezes (risos), mas faço meus trabalhos direitinho [!]

AND: muito bom[!]

AND: agora temos a situação 02: Uma pessoa de quem você gosta muito está pensando em cursar o ACELERA no ano que vem e lhe pediu uma opinião.

AND: analisando a sua experiência de aluna do Acelera, o que voe diria a essa pessoa?

AL1: para ele cursar, mas esforçar, porque eles pegam no pé da gente mesmo. È coisa demais para você aprender # num tempo só, eh # tempo limitado para você aprender muita coisa ao mesmo tempo, aí fica difícil, tem que prestar bastante atenção

AND: certo

AND: eh, conte para essa pessoa se ser aluna do ACELERA trouxe alguma transformação para você, na sua vida.

AL1: trouxe.

AND: boas, ruins?

AL1:boas, porque tive que prestar mais atenção, esforçar mais.

AND: você sente alguma diferença entre ser aluna do Acelera e ser aluna do ensino regular?

AL1:sinto.

AND: você acha que no Acelera você precisa +...Qual que é a diferença?

AL1: A diferença é porque você estando no # no ensino normal, você precisa +...### *a gente nem se esforça* [?] você estuda mais pensando numa prova que vai vir # se caso você faltar muito e não pegar matéria, você sempre pensa na prova. No Acelera não, você tem que vir todo dia, porque no Acelera é como se fosse uma prova todo dia, os relatórios +...

AND: muito bem

AND: bom, então vamos para a situação três: Uma emissora de TV, eh, ela resolveu entrevistar alunos do Programa do Acelera # e para produzir um programa que será exibido nas próximas semanas, ela que preparar um programa para ser exibido na TV. Você e mais dois colegas seus foram escolhidos para participarem # representando a nossa cidade aqui. A jornalista faz as perguntas e claro, né, você e seus colegas vão responder, mas o tema que o tema em discussão é a Língua Portuguesa.

AL1: "humrun"@i

AND: certo? Você estuda a Língua Portuguesa durante o Acelera. Como são as aulas? # Do que você gosta e do que você não gosta?

AL1: sinceramente você não vai contar para a Paula[51]

AND: Não[!] (risos)

AL1: eu não gosto+..., eu gosto da Paula, só que tem dia que não dá para aturar ela, que às vezes ela estressa em outras salas.

AND: "humrun"@i

AL1: mas Português dentro do Acelera é bom as fichas, os contos. Às vezes a gente tem algum# alguma história para contar como se fosse teatro, a gente conta muito, # é muito boa as aulas do Acelera.

AND: você gosta das aulas de português, então?

AL1:xxxx

AND: tem alguma coisa que você não gosta nas aulas+..., vamos tirar o professor , né, e vamos pensar assim, na disciplina # eh, eu quero que você pensa mesmo no português, na Língua Portuguesa, eu quero que você pensa na fala, na escrita, eh, nas atividades feitas na sala de aula.

AL1: eu gosto, *na fala é mais fácil*[?], agora a escrita é difícil, porque# , às vezes ela está explicando como aqueles porquês, são quatro porquê para a gente definir, às vezes eu confundo, aí ela # dá um puxão, é isso que eu não gosto xxxx a escrita só. Porquê, é tudo a mesma coisa, um porquê aqui, outro porquê ali+...

AND: Ah, então você não gosta que te cobre ou você não gosta das regras da língua, por exemplo?

AL1:eu não gosto das regras da língua mesmo # e cobrar até que ela não cobra tanto não,

AND: humrun"@i

AL1: ela cobra, acho que ela cobra # como se fosse de professor mesmo,

AND: certo

[51] Nome fictício para manter assegurada a identidade dos participantes.

AL1:para ela +..., ela ajuda, aqui no Acelera eles fazem é ajudar a gente, principalmente ela que tem mais aula dela.

AND: na sua opinião, é importante estudar a Língua Portuguesa?

AL1: é.

AND: por quê?

AL1: porque tudo que você vai fazer tem # xxx tem a escrita, tem o português

AND: me dê exemplos # de coisas assim que você acha que é importante saber o Português para poder fazer.

AL1: Um trabalho.

AND: De +…

AL1: ### principalmente se for um de secretária, auxiliar

AND: por que que você acha que vai precisar de português para ser secretária?

AL1:xxx for secretária, você digita muita coisa, você #, mexe muito com a escrita, os currículos, tudo

AND: então, o português seria importante +…

AL1: é fundamental português.

AND:xxxxx Você acha que você sabe Português?

AL1: não muito ###, acho que eu tenho muita coisa para aprender.

AND: agora você+…, das regras. E se a gente não pensar em Português como regras, você acha que você sabe Português?

AL1: não.

AND: não sabe.

AL1: não, porque tanto português como qualquer matéria, principalmente português [!] tem que cobrar mesmo porque se não a gente não dá conta não. Esquece.

AND: e em breve, possivelmente, você irá para o Ensino Médio, né, o ano que vem..

AL1: espero. Mas eu ando faltando muito

AND: O que você espera dos ensinos de Língua Portuguesa nas próximas etapas de seu estudo?

AL1: ### eu sei que não vai ser igual é no Acelera, né, às vezes ajuda, mas eu espero que o professor explique para mim direitinho a língua, porque talvez nos outros anos ela é mais difícil do que # aqui, tem muita coisa ainda.

AND: que que você acha por exemplo, que aqui no Acelera vocês não viram, né, ou, ou que vai ser mais difícil lá no Ensino Médio? ### Como você disse agorinha, assim que você achava que no Ensino Médio vai ser +..., tem que explicar mais. Então, por exemplo, o que você acha que vai ser trabalhado lá que é diferente do Acelera que vai ser preciso ser explicado mais?

AL1: ah, tudo. (Risos). Tudo assim, principalmente ### a, a leitura a gente tem no Acelera xxx, no português, mas eu acho que nos outros ensinos # ela é mais praticada, que é livro, né, acho que a gente lê mais # que lê ali. As fichas vem, vai sempre que elas vêm, vai só uma # aula para a gente ler elas, o livro não.

AND: ah, você fala de livro literário, não é de livro didático não?

AL1: não, literário.

AND: você fala livro de histórias mesmo?

AL1: é.

AND: então está bom. Lembra de seu dia-a-dia ali na sua sala de aula, +. Eu quero que você me conte, relate para mim algum momento que você vivenciou nas aulas de Português e esse momento ele pode ser alegre ou cansativo ou engraçado ou triste, mas um momento que foi marcante para você de aula de português.

AL1: um teatro que a gente foi fazer ali dentro da sala, onde eu era a narradora e a juíza ao mesmo tempo # aí a gente brincava, teve até +... *lembrava o nome dele* [?], duma ficha. Acho que era não sei o quê e o diabo.

AND: meu tio-avô

AL1: xxxxxxx, não.

AND: você fez isso esse ano ou o ano passado, você lembra?

AL1: esse ano, no começo do ano.

AND: Bom está quase chegando ao fim. A multiplicadora de Português, ela veio aqui na escola e ela +..., ela comunicou que vocês, em breve, receberiam a visita de profissionais que coordenam o ACELERA lá de Goiânia, o pessoal de Goiânia viria aqui falar com vocês. E esse pessoal chegou e quer saber a sua opinião sobre as fichas e os materiais que vocês estudam nas aulas de Português, do Acelera, pois eles querem reformular esses materiais para os anos seguintes. E a sua opinião é muito importante para poder reformular.Você sugeriria alguma mudança a ser feita nesse material do Acelera? Qual (is)? (Lembre-se que sua participação é fundamental!).

AL1: não.

AND: assim, alguma coisa para colocar, acrescentar, alguma coisa para tirar, para auxiliar vocês como alunos do Acelera e depois, quando vocês deixarem de ser?

AL1: eu acho que se fosse para acrescentar nas fichas, um # tipo um dicionário das palavras que a gente não conhece para a gente não ter que pesquisar. Agora tirar, acho que não tem nada para tirar não.

AND: tirar # ou acrescentar alguma coisa a mais, só o dicionário mesmo?

AL1: só.

AND: Bom, a última pergunta: Nós vamos voltar lá nos seus tempos de infância, certo? Eh, isso aqui é uma brincadeirinha da época do Era uma vez...

> Certo dia, você está sentado em um lugar bem tranqüilo e de repente, aparece ali do seu lado, uma lâmpada mágica chaamada de Português lim, não é do Aladim, não. É do Português lim. Então, você vai esfregar a lâmpada, né, e o gênio aparece e lhe concede três pedidos, mas, essa lâmpada é especial e ela só realiza desejos relacionados à Língua Portuguesa. Ela não realiza nenhum outro desejo que não esteja relacionado ao ensino de português[!].

AND: O gênio está esperando... Que pedidos você faria à ele? Só vale 03.

AL1: ++

AND: ++

AL1: Primeiro o que eu vou pedir à ele, é saber tudinho de português, tudo mesmo.Aí para a cabeça não pesar muito, eu ia separar. Primeiro eu ia pedir para ele para eu saber tudo do dicionário de português, tudinho mesmo xxxxx nada, depois saber a língua dos porquês, do qual, qual é # depois, ai e o outro? # deixa eu ver, já pedi tudo.

AND: esses três pedidos, então, você ia fazê-los separados?

AL1:acho que *devo pedir tudo junto* [?], porque # é muita coisa, é uma coisa. Se eu falar para você que eu quero saber tudo de Português xxxxxxxx, acho que é só um mesmo.

AND: E por que você faria esse pedido para o gênio, heim? Para ele te conceder, você tem que explicar para ele por que você está fazendo esse pedido.

AL1: para não ter que estudar muito português, *nossa* [?], é português demais, é aula demais.

AND: você acha que as aulas de português são muitas?

AL1: acho.

AND: se tivesse outra forma de ensinar o português, o que você sugeriria?

AL1:### apostila

AND: [/] e essa apostila+…

AL1:apostila para a gente estudar em casa, para levar para casa, né. Ai o professor gravava, né, a explicação dele na fita, ai eu levava junto com a apostila.

AND: certo. Ai você tem + uma rotina de estudos em casa?

AL1: às vezes, porque estava trabalhando, agora que eu não estou, eu tenho de estudar, às vezes.

ENTREVISTA Nº 02

AND: então vamos lá. Os professores e os alunos da sua turma AL2 estão preparando um livro para ser publicado narrando trajetórias construídas durante o tempo que vocês passaram ou dando aulas ou estudando no ACELERA. Cada aluno e cada professor deverão dar suas contribuições. Esse livro conta a história dos/de vocês, alunos do Acelera, tá.

AND: fazendo uma retrospectiva, lembrando de sua vida de aluno do Acelera, o que você diria nesse livro?

AL2: como assim?

AND: o que você contaria nesse livro, desse tempo que você cursou o Acelera # está cursando ainda, né.

AL2: quer # saber assim # como foi o Acelera # lá dentro [?], o ensino +...

AND: é. Isso.

AL2: assim, vareia, né. Pra gente que tá atrasado, talvez é ruim e é bom ao mesmo tempo# porque talvez muita coisa para você ver em pouco tempo, em dois anos.

AND: “ hunrum”@i.

AL2: igual eu # eu estou achando difícil # cursar sabe que # parece que é muita coisa para você ver em +... dentro de dois anos, então, eu, no meu ponto de vista # eu acho que eu não estou preparado para ir para o primeiro [!] +...mas não é os professores que não estão ensinando errado. Eles estão ensinado, só que # passa muito rápido, talvez tem que aprender aquela matéria muito rápido # +... para você passar para outra.

AND: " hunrum"@i.

AND: AL2 é ## você ## quando chegou ao Acelera+... o que que aconteceu que você ficou atrasado nos seus estudos?

AL2: eu bombei, normal +...

AND: foi reprovando+...

AL2: fui reprovando, três anos # aí eles me puseram no Acelera.

AND: : "hanram"@i

AND: e que +... você falou do lado ruim +... mas, assim que você começou dizer # você também disse que tinha algumas coisas boas. O que você considera de bom, durante esse período do Acelera?

AL2: assim, é bom, né. A única coisa que eu acho difícil é # que é muita matéria # para você concluir em dois anos +. Mas o resto é bom, normal.

AND: certo.

AND: o que você acha AL2 que seus professores diriam de você como aluno, nesse livro?

AL2: não sei. ##

AND: não tem nem idéia? # O que que você acha +... se eles fossem escrever assim [?] +... todos os professores escrevendo sobre o AL2. O que eles escreveriam sobre o AL2?

AL2: ah @i, alguns iam falar que eu sou custoso # alguns já não iam falar # que talvez eu comporto na aula de um, talvez na outra eu já não comporto muito.

AND: AL2, o que você considera ser custoso?

AL2: ## não fazer tarefa # desrespeitar os professores +...

AND: você me falou uma coisa [?] que me chamou muito a atenção. Em algumas aulas [?], alguns considerariam você custoso e outros não. Porque em alguma você colabora e em outras não. O quê que esses professores têm que te +... que uns te fazem colaborar e outros não, com uns você é custoso e com outros não?

AL2: depende da matéria, né. Tem matérias que eu gosto, eu já presto mais atenção # alguns eu já não gosto, num presto muita atenção, bagunço +...

AND: AL2, você # gosta da matéria ou do professor?

AL2: da matéria.

AND: quais matérias que você gosta?

AL2: física que eu quero cursar, né.

AND: " hunrum"@i.

AL2: porque eu faço capoeira, então, futuramente, eu penso em dar aula, né, então, tem que ter um curso de Educação Física # matemática e # artes +... são essas que eu mais gosto.

AND: As outras não te atraem?

AL2: não, mas daí eu estudo, né , mas +...

AND: “ hunrum”@i.

AND: antes de você vir para o Acelera, você tinha essas mesmas preferências? Ou não?

AL2: não.

AND: desde que você cursou o Acelera, os professores de física, arte e matemática são os mesmos ou não?

AL2: não.

AND: ou troca?

AL2: não. O de matemática mudou.

AND: mesmo quando muda, você continua tendo o mesmo relacionamento com a disciplina?

AL2: # assim, cada vez vou interessando mais, né.

AND: certo.

AL2: conforme as explicações do professor também # aí você vai # gostando mais.

AND: tá @i.

AND: tem algum professor +… agora # apesar que a minha área de Língua Portuguesa [?], tem algum professor que # você considera assim # que te atrai muito pela explicação que dá?

AL2: ###

AND: pelas aulas que dá?

AL2: assim

AND: em especial?

AL2: muito não.

AND: não precisa falar o nome. Mas a disciplina.

AL2: muito não. A de matemática é bem legal, uma pessoa assim # que # ela não chega # estressada na sala. Se ela chega estressada, ela deixa para lá.

AND: “ hunrum”@i.

AL2: ela é uma pessoa muito legal. Ela conversa com você # sabe, não é aquele assunto só de# professor e aluno +...

AND: sei@i

AL2: ela é +... uma amizade [!] # esses trem.

AND: “ hunrum”@i.

AL2: então ela # é bem legal. +.. a disciplina dela por causa disso.

AND: combinado. Então, vamos para a próxima situação:

AND: uma pessoa de quem você gosta muito, muito mesmo, AL2, é # está pensando em cursar o ACELERA no próximo ano e lhe/ te + pediu uma opinião, tá. Analisando a sua experiência como aluno do programa, o que você diria a ela?

AND: lembre aquela pessoa de quem você gosta muito e está perguntando: AL2, você acha que eu devo cursar o Acelera ou você acha que eu devo seguir a +... as séries regularmente? O que você diria a ela?

AL2: # não, se as notas dela tivessem boas # na série regular, eu falava para ela # seguir, né, porque +... agora # se ela for bem inteligente, saber prestar atenção # no Acelera você precisa muito é de atenção. Se você ficar só brincando # passa assim, passa rápido e você não vê. Então, é um trem que passa rápido e você # nem # nem # vê.

AND: "hunrum"@i.
AL2: então é o que eu falo # eu ia + falar para ela # se você for prestar atenção# levar a sério # é o Acelera. Agora ## assim, se ela não quiser # levar a sério, alguma coisa assim, ela segue a série normal, né.

AND: hoje, AL2, você considera que você está levando a sério o Acelera?
AL2: de hoje para frente # mais um pouco. Mas antigamente, não.

AND: não # nos outros períodos você num +...
AL2: não, porque muita gente que # estudou # são meus colegas, né.

AND: "hunrum"@i.
AL2: bem no começo do Acelera. Então, eles falavam que não adianta a gente nem ter estudado [?] que você passa.

AL2: então eu pensava, uai, então # não tem a nada a ver # Agora, eu estou vendo, que # não adianta nada ficar brincando, passar e não saber nada. Então, agora, eu estou levando mais a sério.

AND: como é que você descobriu isso, que # que não adianta +... passar, pode ser que passe, mas, vai fazer falta para você, os conhecimentos que você não adquiriu. Como é que você descobriu isso?
AL2: # pelo dia-a-dia, serviço # igual, onde eu trabalhava+... Era num mer+...mercado aí, quando chegava aquelas contas [?], vinha trem abreviado, então, eu não dava conta de ler, não sabia o significado daquilo # abreviado. Então, eu fui vendo# que # eu precisava de # saber mais # para mim saber# ler abreviado, para mim trabalhar lá.

AND: eh@i. Você ainda trabalha?
AL2: não.

AND: agora você não está trabalhando+...

AL2: não.

AND: mas você saiu do serviço por conta do seu não conhecimento, ou por outras questões?

AL2: é causa que ele também queria que eu parasse de estudar # aí eu peguei e falei: não, parar de estuda r# eu não paro não.

AND: mas, ai, você sentiu falta no seu trabalho do conhecimento que a escola poderia ter lhe proporcionado.

AL2: é # ai eu vi que não era ???? se você ficar só brincando na escola, não adianta nada.

AND: AL2 e você é +... ????? ### a gente estava falando sobre escola, sobre o seu trabalho, tá, aí, você sentiu, então, a necessidade de # se dedicar mais.

AL2: é.

AND: então, tá.

AND: então, agora, eu vou te fazer mais uma pergunta: Conte para essa pessoa, de quem você gosta muito, se ser aluno do ACELERA trouxe alguma transformação para sua vida.

AL2: ### que tipo de transformação?

AND: mudou alguma coisa para você?

AL2: # um pouco sim e outro pouco não, né.

AND: o que você considera que mudou? ????

AL2: # deixe eu ver +… ### explicar assim, eu não sei, né.

AND: "hunrum"@i.

AL2: mas, muda muita coisa, porque se eu não tivesse vindo para o Acelera, eu estava na quinta série hoje ou na sexta. Então muda, você vai para a frente, muda sua vida bastante, você# ai com o tempo, você vai vendo que você precisa # de mais responsabilidade +... dentro do Acelera.

AND: eu queria +... aquela hora, eu queria te perguntar, agora eu lembrei [?], quando você estava trabalhando, você já estava cursando o Acelera?

AL2: ### estava, mas estava no primeiro[52], né.

AND: estava no início.

AL2: ++

AND: no Acelera Inicial.

AND: então vamos para a próxima situação.

AND: uma emissora de TV resolveu entrevistar alunos que participam do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Goiás para produzir um programa que será exibido nas próximas semanas. Você e mais dois colegas foram escolhidos para participarem, representando a cidade. A jornalista faz as perguntas e claro, cada um dos alunos responde. O tema em discussão é a Língua Portuguesa.

AND: então, agora, AL2, você vai fazer de conta que está na TV YYYY e a jornalista está te entrevistando, está bom?

AND: você estuda Língua Portuguesa durante # o ACELERA, como são as suas aulas de Português? Do que você gosta e do que você não gosta?

AL2: para falar verdade, o Português ali # eu não gosto de muita coisa, né.

AND: você pode exemplificar, por exemplo?

AL2: tem vezes que a professora passa # escreve lá , igual ontem, ela escreveu lá assim: RENASCIMENTO, e quer que você faz # trinta, quarenta palavra, só com aquela # palavra # construir mais palavra em cima # então, aquilo lá é muito difícil, fazer aquilo lá.

AND: formar palavra a partir das letras da palavra RESNACIMENTO.

AL2: é.

AND: então, uma coisa que vai ficando muito complicada em Português, é isso daí.

AND: que mais assim que te +…

AL2: produção de texto também, ficar produzindo aqueles textos # que tem que ser # vinte e cinco linhas, trinta linhas +...

AND: tem +… costuma ter uma # quantidade de linhas "X" para vocês produzirem?

[52] Refere-se ao Acelera Inicial.

AL2: tem que ter.

AND: AL2, o que vocês mais fazem ali nas aulas de Língua Portuguesa?

AL2: copia texto, responde, aí no final faz um relatório +... mais é isso.

AND: vocês fazem relatório com muita freqüência?

AL2: português quase não, né. Faz assim # igual, vai manda fazer uma produção de texto, né. Ela passa um tema e manda a gente fazer para a gente entregar para ela, aí, aquilo lá fica sendo como um relatório.

AND: certo.

AND: você lembra de algum tema # do último tema que vocês fizeram alguma produção de texto?

AL2: era # crônica # sobre um jornal # sobre crônicas que escreve em jornais # sobre isso.

AND: você lembra qual projeto que vocês estão trabalhando?

AL2: até esses dias atrás era crônica né, agora, nós estamos nos livros mesmo.

AND: eh@i. Vamos para a próxima pergunta: Em sua opinião AL2, é importante estudar a Língua Portuguesa?

AL2: é.

AND: por quê?

AL2: ### explicar assim eu não sei, mas +... ### precisa +... todas as matérias precisam, né. Principalmente Português, a Matemática +... que é as que mais precisa. Português é um trem que se tem que saber ler, tudo, por isso, eu acho importante. Matemática, tudo que você vai fazer também precisa de alguma conta, alguma coisa assim.

AND: Bom, AL2. Em breve, possivelmente, você vai para o Ensino Médio, não é. O que você espera dos estudos em Língua Portuguesa nessa próxima etapa dos seus estudos.

AL2: Isso é bem mais complicado.Igual # muitos # que fizeram ano passado, desistiram. Então, aí agora, já estou # até com medo de ir, por causa, que eu fico com medo de chegar lá na frente # querer desisti, então # é um trem que eu já fico meio com medo de ir.

AND: você acha que o Acelera# te dá a base para você fazer bem no Ensino Médio, ou você acha que não?

AL2: # não # dá ele dá, mas # eu acho que eu não prestei atenção muito no outro ano passado # e até agora, nesse meio desse ano, então, + é um trem que vai ficar bem difícil, que eu num +... ###

AND: Tem algum motivo que não te fez prestar atenção ano passado# assim # que você #ah, eu não prestava atenção, por isso+...

AND: tem alguma coisa especial?

AL2: não.

AND: Lembre-se de seu dia-a-dia na sala de aula, o seu dia-a-dia lá no Acelera. Eu quero que você conte para mim algum momento # que você vivenciou nas aulas de Português que tem lembra aula de Português, AL2. Pode ser um momento alegre, triste, engraçado, eh@i, cansativo+... Mas eu gostaria que você me contasse alguma coisa que você viveu# na aula de Português# que te faz lembrar dessa aula.

AL2: sei lá #

AND: qualquer coisa, assim, ???o importante é que tenha acontecido na aula de Português [?]. Triste, alegre # uma gracinha, um acontecimento hilário com o professor, com aluno +...

AL2: ??? no [?] os alunos # discutem muito com o professor. Isso é normal lá, né.

AND: "hunrum"@i. Nas aulas de Português?

AL2: ??????

AND: em todas as aulas?

AL2: mais na de Português que# ela fala # e os alunos não querem obedecer, então, eles pegam e # chegam a falar mais alto que ela. Acontece, isso, normal, lá.

AND: mas isso acontece, mais nas aulas de Português, então?

AL2: é.

AND: ou acontece em todas as aulas?

AL2: mais nas aulas, né, que ela quer +... ela +..., mais rigorosa ela, então, talvez eles já estão acostumado nas outras aulas, ficar mais livres, então, aí, chega na aula de Português # acontece isso.

AND: só para eu compreender melhor, AL2, esse ser rigorosa # é rigorosa com comportamento, ou rigorosa com cobrar atividades, é +... como que a gente pode interpretar esse rigorosa?

AL2: é, no geral. Ela quer que você faça a atividade, quer que se comporta +... ela é uma professora que quer que os alunos aprendam, né. Não que estou falando que ela é mal, que ela é enjoada, mas ela quer que realmente os alunos aprendem, então, é por isso, que ela fica no pé.

AND: entendi. Esse ficar no pé, você interpreta como uma coisa positiva ou como uma coisa negativa?

AL2: positiva, né. Que ela quer que os alunos aprendam, que saía dali aprendido.

AND: então tá. Você lembra que o Acelera tem multiplicadora. Lembra aquelas mulheres que vem acompanhar, então, tá.

AND: A multiplicadora de Português veio à escola e comunicou que vocês receberiam em breve a visita de um grupo de profissionais que coordenam o ACELERA em Goiânia. Esse pessoal chegou e quer saber a opinião de vocês sobre as fichas e os materiais que vocês estudam nas aulas de Português, pois pretendem reformulá-los para os próximos anos.

AND: Você sugeriria alguma mudança a ser feita nessas fichas, AL2. ? Qual ?

AL2:###

AND: se caso você sugeriria?

AL2: não # agora assim, nenhuma. Que eu não tenho lembrança de nenhuma que eu não gostei, mas +...

AND: por exemplo: você sugeriria que colocasse alguma coisa a mais na ficha, que tirassse alguma coisa +...

AL2: não # igual #assim# crônica, esses trem de jornais, bem que eles podiam tirar, por um trem mais avançado para gente chegar lá na frente e +... saber. Tem hora que vem umas fichas muito # do pré, esses trem.

AND: você lembra de alguma coisa assim, que você acha # que era muito # do pré?

AL2: # lembrar, eu não+... assim, para te falar # o nome do tema, não. Mas nós já estudamos uma bem do pré assim, sabe.

AND: as atividades ????

AL2: de mexer assim com jornais, recortar # é +...assim, papelzinho, colar +... aqueles trem, então # eu acho que aqueles trem ali, num devia estudar aquilo lá. Aquilo lá nós já passamos # tinha que estudar mais +... trem mais avançado para nós chegarmos lá na frente e conseguir+...

AND: "hunrum"@i. Bom é # agora nós vamos lembrar lá no seu tempo de infância. Vamos fazer de conta que nós voltamos algum tempo atrás, lá na época do Era uma vez.

AND: Nós falamos no pré, né, AL2, então vamos voltar lá atrás.

AND: Certo dia, você está sentado em um lugar tranqüilo e de repente, ao seu lado, aparece inexplicavelmente a lâmpada mágica de Portuguêslim. Não é a do Aladim, não, heim!Então, você esfrega a lâmpada, o gênio aparece e lhe concede três pedidos, porém, essa lâmpada é especial só realiza desejos voltados para a área escolar e além do mais, para Língua Portuguesa. O gênio está esperando... Que pedidos você fará à ele? Lembre-se, que são 03 pedidos. Você pode fazer três pedidos relacionados à Língua Portuguesa e a escola. O que você pediriria?

AL2: ### assim, para a escola # alguma coisa assim?

AND: Para você+...para a escola +... Para você mais relacionado a escola e a Língua Portuguesa.

AL2: ### Sei lá # Que os alunos respeitasse mais # na escola+... alguns vêm só para brigar, trás faca, trás aquilo +... que o governo desse mais atenção para a escola # para algumas escolas # reformar +... só, mesmo, assim.

AND: e com relação a Língua Portuguesa, tem alguma coisa que +...

AL2: não, até hoje que eu estudei, eu não acho nada # assim, diferente# que tem que mudar # não.

AND: AL2, você falou uma coisa aí, relacionada aos alunos, né, que trazem faca # você# tem alguma hipótese AL2, para você, porque que acontece isso com esses alunos, porque que vem para a escola é+..., tão # é +...# desestruturado assim?

AL2: Sei lá, talvez pode ser# revolta da vida ### mãe, talvez é má em casa, pai # ou talvez não tem pai, talvez só tem a mãe# talvez tem o pai só.

AND: "hunrum"@i.

AL2: é, mora em bairro mais periférico, então, isso tudo junta assim, ele vai # ficando assim# e talvez # hoje, eu talvez chego, empurro ele sem querer, ele já leva isso como uma briga e amanhã ele já traz uma faca e quer me matar, então # gera assim # que # talvez ele é um cara assim com medo de tudo, acuado, gera isso +...

AND: você já passou por alguma situação assim # constrangedora assim?

AL2: assim, eu passar mesmo, não. Mas eu já fiz +...

AND: em outras oportunidades?

AL2: ++ porque talvez, você fica assim, vai agüentando muita coisa

AND: "hunrum"@i

AL2: quando chega num certo ponto explode.

AND: você fala # agüentando as coisas aqui na escola ou coisas que vem de casa +...

AL2: de casa, na rua, na escola, então, isso já vai vindo, você vai explodindo. Aí chega num certo ponto que # talvez certos alunos fazem isso, igual eu já cheguei a fazer, aí traz faca, quer brigar +...# vira aquele transtorno todo.

AND: mas hoje, você se vê de outra forma, AL2?

AL2: é # hoje eu tento mudar, né.

AND: tem mais tolerância +...

AL2: (Concorda com a cabeça.)

AND: Então eu te agradeço por ter participado da entrevista.