

ANALFABETISMO FUNCIONAL ENTRE ADOLESCENTES: UM MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

LUCINEIA SILVEIRA TOLEDO¹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Resumo: Atualmente muito se tem discutido sobre o “mal-estar na educação”. São problemas ligados à indisciplina, à violência, ao relacionamento professor-aluno e às situações de fracasso escolar, entre as quais se destacam as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso questiona o processo de escolarização e uma de suas funções mais importantes, que é a construção do conhecimento mediado pela linguagem. Em nossa pesquisa de doutorado, um dos procedimentos metodológicos foi a análise de textos produzidos por adolescentes matriculados em turmas de aceleração de estudos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Neles identificamos inúmeros problemas não só no domínio do código alfabético, mas também na construção de sentido em seus discursos escritos. Esses adolescentes não chegaram a constituir uma escrita própria, uma autoria. Se do ponto de vista da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, a puberdade seria a fase em que se desenvolvem os conceitos formais, interrogamos a partir da Psicanálise, o que pode ter contribuído para que certos adolescentes se encontrem em situação de analfabetismo funcional após anos de escolarização. Enfatizamos neste texto, o papel da linguagem e do outro na transmissão cultural, a partir do estudo desses conceitos em ambos os campos teóricos.

Palavras-chave: Adolescência. Linguagem. Outro. Mediação. Transmissão cultural.

Résumé : On parle beaucoup, actuellement, du « mal-être en éducation ». Ce sont des problèmes liés à l’indiscipline, à la violence, à la relation professeur-élève et autres situations d’échec scolaire parmi lesquelles se distinguent les difficultés d’apprentissage de la lecture et

¹ Doutoranda pela FAE/UFMG – lstoledo.lu@gmail.com

Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754

de l'écriture. Cela remet en question le processus de scolarisation et une de ses fonctions les plus importantes, celle de la construction du savoir par l'intermédiaire du langage. Au cœur de notre étude de doctorat, une des procédures méthodologiques a été l'analyse de textes produits par des adolescents inscrits en classes d'études accélérées du réseau d'enseignement municipal de Belo Horizonte, dans lesquels nous avons observé d'innombrables problèmes, non seulement quant à la maîtrise du code alphabétique, mais également quant à la mise en œuvre de sens dans leurs discours écrits. Si, du point de vue de la théorie de la psychologie historico-culturelle, la puberté est la phase où l'on développe les concepts formels, on s'interroge, à partir de la psychanalyse, ce qui peut avoir contribué à ce que certains adolescents se retrouvent en situation d'analphabétisme fonctionnel après des années de scolarisation. Nous mettons en exergue dans ce texte le rôle du langage et de l'autre dans le cadre de la transmission culturelle, à partir de l'étude de ces concepts dans les champs théoriques respectifs.

Mots-clefs : Adolescence. Langage. Autre. Médiation. Transmission culturelle.

O advento da escola, enquanto instituição social obrigatória surgiu ao final do século XIX, sempre voltada para as classes sociais dominantes, pois associava o desempenho escolar ao êxito social. O fracasso escolar surge então, nesse contexto, muitas vezes, ligado a algum tipo de patologia, deficiência cognitiva ou inadaptação social, e os sujeitos em situação de fracasso escolar serão os excluídos da sociedade moderna.

Os ideais da educação moderna presentes no postulado da Psicologia Histórico-cultural, inaugurada por Vygotsky, e no próprio modelo de educação discutido e também criticado por Freud parecem ter fracassado na pós-modernidade. A proposta de educação pensada por esses teóricos, a qual implicaria na consolidação de uma visão de mundo estável a partir da formação intelectual e moral, está sendo posta em questão na atualidade.

No Brasil, o cenário é ainda mais desolador, principalmente em se tratando da educação de adolescentes. O contexto histórico de grande precariedade de investimentos nas políticas públicas, nos projetos educacionais e na formação de professores traz sérias

implicações no que diz respeito aos índices de crianças e adolescentes que se encontram em situação de fracasso escolar, na maioria das vezes, por não terem desenvolvido adequadamente a leitura e a escrita. E tudo isso em um contexto sociocultural em que são exigidas habilidades cada vez mais complexas para se manejar com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Algumas pesquisas têm dado mostras significativas deste cenário. Como exemplo, pode-se citar um levantamento realizado entre jovens de 15 a 24 anos, de regiões metropolitanas brasileiras, pelo INAF, em 2009. A pesquisa aponta que apenas 40% dos jovens provenientes dessas regiões atingem o nível pleno de alfabetismo. O nível pleno indica a capacidade de ler e analisar textos, tabelas e gráficos presentes em manuais, jornais e outros veículos de informação impressos, comparar e estabelecer relações entre as informações e resolver problemas matemáticos que envolvem sequências de cálculos. Ainda segundo essa pesquisa, há um número muito grande de jovens que não superam o nível rudimentar (19%), enquanto 38% atingem apenas o nível básico de alfabetismo funcional². O boletim do INAF Jovem³ traz uma análise sobre esses dados, indicando que, mesmo nas regiões metropolitanas, onde há maior acesso a recursos educacionais e culturais, o domínio das habilidades de alfabetismo ainda é insuficiente, apesar de superior ao das gerações mais velhas ou de regiões menos desenvolvidas.

Não é difícil identificar os sujeitos adolescentes por traz dos dados estatísticos. Os resultados revelados nessa pesquisa podem ser comprovados, por exemplo, quando voltamos o olhar para nosso objeto de pesquisa, os mais de três mil adolescentes entre 15 a 19 anos, matriculados no Programa de Aceleração de Estudos – Floração – da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os baixos níveis de alfabetismo funcional (ou letramento) entre esses adolescentes revelam um aspecto importante do mal-estar na educação contemporânea.

E, se para os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento formal e na construção de conceitos científicos, para a Psicanálise, ela será fundante nos processos de identificação e de constituição do sujeito de desejo. Em ambas as teorias, a mediação do outro pela linguagem na transmissão cultural é de suma importância.

Linguagem, escrita, mediação e transmissão na Psicologia Histórico-cultural

² INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (Inaf). *Alfabetismo Juvenil: inserção educacional, cultural e profissional*. Edição Especial Jovens Metropolitanos. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_jovens_diagramado_final.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

³ Ibidem.

Vygotsky⁴ afirma que cabe à Psicologia, como ciência, dar embasamento psicológico à Pedagogia para pensar a formação social do ser humano, tendo o processo educativo como seu cerne. Por isso, ele enfatiza muito o papel da linguagem, não apenas como instrumento de comunicação, mas principalmente como instrumento de transmissão cultural entre as gerações, em um processo de evolução cumulativa. A aquisição da linguagem proporciona um salto no desenvolvimento cognitivo, no qual o cultural transpõe o biológico. É atribuído à palavra um papel fundamental nesse processo. A mediação da palavra – signo por excelência (com seu aspecto interno, significativo e semântico, e o externo e fonético) e a mediação pelo outro social e pelas ferramentas construídas culturalmente (entre as quais a escrita) – caracterizam a atividade cognitiva, que envolve processos mútuos de imersão na cultura e emergência da individualidade⁵. A teoria de Vygotsky enfatiza o simbolismo da palavra, enquanto fenômeno social e cultural por excelência. O sujeito da linguagem, para esse autor, é o sujeito da consciência, o sujeito do conhecimento, que pensa, fala e escreve, ainda que considere que esse sujeito seja afetado por desejos e necessidades, por insatisfações, interesses e emoções⁶.

A linguagem, enquanto sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto, transforma-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, e graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular generalizações e categorias. Ela simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais, cujo significado é compartilhado pelo grupo social usuário dessa linguagem⁷.

Em se tratando da linguagem escrita, propriamente dita, para que ela seja devidamente internalizada, a mediação deve ser intencional e sistemática, o que geralmente acontece no espaço escolar. Ela demanda um ambiente que ofereça situações específicas de aprendizagem e que possua mediadores culturais que utilizem e valorizem esse tipo de comunicação e registro⁸. Isso porque a aprendizagem escolar depende primordialmente da linguagem escrita, das interações e da mediação do outro social (adultos, professores e seus pares). Tudo isso em

⁴ VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁵ Ibidem. Ver também: Idem. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Trabalho original publicado em 1934).

⁶ Idem. *Paidologia del adolescente*. In: _____. *Obras Escogidas — Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996. v. IV, p. 10-248. (Trabalho original publicado em 1928-1931).

⁷ LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LÚRIA, A. R. A.; Leontiev, N.; VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed.. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189; OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico* 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

⁸ OLIVEIRA, *Vygotsky...*

um movimento dialético, que favoreça à investigação e à reflexão, às interações dialógicas, assim, garantindo ao indivíduo a possibilidade de pensar por si mesmo e de construir conhecimentos que lhe sejam significativos e compartilhados por seu grupo social.

Dessa maneira, a escola pensada por este enfoque representa o lugar social onde se dá o contato com o sistema de escrita e com os conhecimentos científicos, transmitidos de maneira sistemática e organizada. O que se pretende desenvolver a partir da experiência escolar é o pensamento descontextualizado das experiências concretas, o pensamento conceitual. O desenvolvimento do pensamento seria, nesse sentido, condição imprescindível para o homem compreender sua cultura e agir sobre ela. Por conseguinte, a escola tem (ou deveria ter) um papel central na formação do sujeito, para que este possa interagir ativamente nas sociedades letradas. A exclusão do processo de escolarização bem como as práticas e experiências escolares empobrecidas estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura⁹.

Na adolescência, o ponto central de sua teoria é que esse é o período em que as funções psicológicas superiores, tais como a memória lógica, a abstração, a atenção voluntária e os conceitos se desenvolvem, conseqüentemente, possibilitando novas formas de pensamento. Tais funções são transformadas a partir de um processo revolucionário em um nível qualitativamente novo. Segundo Vygotsky¹⁰, não há rupturas, não se criam novas funções no pensamento adolescente, mas este se caracteriza por novas sínteses entre as relações com o concreto e o abstrato.

Assim, a adolescência significaria a fase em que o sujeito cognitivo é capaz de realizar as operações formais e construir os conceitos científicos, sendo mais autônomos na construção de conhecimentos. Tudo isso, possibilitado pelas mediações semióticas (das diferentes linguagens) e pelo outro social.

A partir desses pressupostos, podemos pensar que, em uma sociedade onde a cultura letrada e a tecnologia regem a própria forma de aprender e de pensar de seu grupo¹¹, o indivíduo que não domina a linguagem escrita estará em uma situação muito delicada do ponto de vista de sua inserção nas diversas atividades culturais valorizadas por esse grupo.

Este problema constitui-se como um dos principais sintomas do mal-estar na educação contemporânea. Pensadas através desse enfoque, as conseqüências do analfabetismo funcional

⁹ OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.

¹⁰ VYGOTSKY, Paidologia...

¹¹ OLIVEIRA, Letramento...

para a vida desses adolescentes podem ser muito negativas. Investigações como as de Cole e Scribner¹² e de Oliveira¹³ indicam que o pensamento de adultos pouco escolarizados parece ser mais atrelado à experiência concreta. As tarefas cognitivas como classificação, raciocínio e solução de problemas seriam de difícil realização para eles. Tal situação traz limites consideráveis em sua participação social, o que lhes coloca em situação de desamparo e exclusão.

Adolescência, sujeito, escrita, transmissão e mediação em Psicanálise

Pensar na questão da adolescência a partir da Psicanálise implica também em considerar o contexto sociocultural contemporâneo. O psíquico e o social, essa zona crítica entre o mundo interior, íntimo e secreto e os espaços compartilhados em uma cultura e em suas instituições, são múltiplos e oferecem um campo privilegiado de investigação¹⁴. A Psicanálise não desconsidera o papel da linguagem e da educação na transmissão de saberes. O próprio Freud atribui grande importância à educação, ressaltando o seu papel de transmissão simbólica. Para Freud, “quanto menos um homem conhece a respeito do passado e do presente, mais inseguro se mostrará seu juízo sobre o futuro”¹⁵. Mas, ao mesmo tempo, esta educação de cunho humanista sempre foi interrogada por Freud. Para ele, há sempre uma parte que escapa à educação do homem, a despeito de todos os esforços da civilização em educá-lo.

Com o conceito de inconsciente (seu conceito fundamental), Freud propõe pensarmos também em outro tipo de saber, que se entrelaça intimamente ao primeiro. Como infere Lacan¹⁶, a psicanálise propõe pensar no saber de um sujeito que se origina “no desejo e na sexualidade”. Ou seja, “ao ‘eu penso’ do sujeito do cogito, ele substitui um ‘eu desejo’, que não se concebe de fato a não ser como um além-desconhecido, sempre não sabido pelo sujeito da demanda”¹⁷.

¹² COLE, M.; SCRIBNER, S. *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. New York: John Willey & Sons, 1974.

¹³ OLIVEIRA, M. K. *Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Hucitec, 2009.

¹⁴ VIÑAR, M. N. *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Novebuc Libros, 2013.

¹⁵ FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 21, p. 15-71. (Trabalho original publicado em 1927). p. 15.

¹⁶ LACAN, J. *Os problemas Cruciais da Psicanálise*. Seminário 12-1964-1965. Publicação Interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006. (Trabalho original publicado em 1965).

¹⁷ LACAN, Os problemas..., p. 193.

Esta relação entre saber transmissível e saber do inconsciente é discutida por Freud a partir de sua concepção de período de latência e dos mecanismos de sublimação, processo pelo qual parte da energia libidinal (a pulsão sexual) é desviada para ser investida em atividades e produções culturais, resultando em conhecimento, arte e trabalho¹⁸.

Podemos inferir, então, que, a partir de Freud, um novo olhar é lançado sobre o papel da linguagem no processo de constituição do sujeito. E Lacan retoma e aprofunda esse tema enfatizando o papel do outro como o lugar da linguagem. Para ele, é o discurso que introduz o ser humano em seu meio social, com o qual vai se identificar¹⁹. E a linguagem, ao mesmo tempo, é que possibilita ao sujeito se diferenciar, constituir-se em sua singularidade. O sujeito, pela própria existência da linguagem, é um ‘vir a ser’. Ele constrói uma história, inserido em uma história que lhe é sempre anterior: “o sujeito não usa da linguagem, mas surge dela”²⁰. Para Lacan, a linguagem que interessa à Psicanálise é aquela em que o sujeito se inscreve, “em uma profundidade que ultrapassa de muito aquela linear, codificada da informação”²¹.

E da mesma maneira é pensada a linguagem escrita. Em Psicanálise, ela não é tomada meramente no seu valor de código, mas principalmente como espaço de acúmulo de um saber inconsciente que se inscreve através das letras²². Lacan²³ destaca o valor da escrita, focalizando, em particular, a letra, ao caracterizar o inconsciente a partir de sua estrutura de linguagem. Sua compreensão da escrita não se reduz a uma simples representação da linguagem falada. Algo novo e diferente do texto falado é produzido no exercício da escrita pelo sujeito. Para o autor, o inconsciente é uma escritura. Ele é estruturado como letra. A escritura, por sua vez, é uma sucessão de marcas do sujeito²⁴.

¹⁸ FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 7, p. 163-195. (Trabalho original publicado em 1905).

¹⁹ LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 496-533. (Trabalho original publicado em 1957).

²⁰ Idem. Os problemas..., p. 197.

²¹ Ibidem, p.206.

²² JERUSALINSKY, A. N. O outro do pedagogo: ou seja, a importância do trauma na educação. In: *PSICANÁLISE e Educação: uma transmissão possível*. Porto Alegre: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 1999. n. 16. p 7-13.

²³ LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Relatório ao Congresso realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma. In: _____. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1998a. p. 238-324. (Trabalho original publicado em 1953); Idem. A instância...; Idem. *Lituraterra*. In: _____. *Outros Escritos* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 20-23. (Trabalho original publicado em 1970-1971).

²⁴ LACAN, *Lituraterra*...

Sobre essa questão, Kupfer²⁵ reflete que quando uma criança inicia seu processo de alfabetização são percebidas formas muito singulares de escrita. A escrita é o trabalho de um sujeito na construção do significante. Não de um sujeito que domina a escrita, mas um sujeito que é efeito desta escrita. Para esse autor, o que está em jogo no trabalho de construção da escrita “não é uma objetivação, mas uma subjetivação, por sua condição de fato de linguagem”²⁶. E a autora enfatiza a importância da presença do outro no exercício da escrita pela criança, para que o sujeito apareça: “quando aprendem a escrever, as crianças colocam em jogo a operação significante que constrói uma escrita e que as constrói pelo mesmo ato. É um exercício de ‘letração’, que as ordena, as reordena, a partir da interpretação do Outro”²⁷.

Na adolescência, essas questões são muito relevantes porque esse é um momento estruturante no qual entram em jogo esses dois tipos de saberes (o transmissível e o inconsciente). E ambos têm papéis muito relevantes e, muitas vezes, conflitantes na passagem adolescente. Concordando com as ideias de Vygotsky, Lacan²⁸ reflete que a apreensão do conhecimento é estrutural na adolescência. Nesse momento, algo da estrutura permite que a relação do sujeito com o saber se modifique.

Mas esta operação não é tão simples, porque é na adolescência que também a questão da sexualidade se desponta como estruturante. E diante do sexo, o sujeito se indetermina no saber, o que lhe confere o seu lugar de sujeito do inconsciente. Ou seja, na adolescência, a relação entre sujeito, saber e sexo aparece fortemente. “O real que se apresenta na puberdade é esse impossível da relação sexual”²⁹. E esta experiência no corpo não pode de ser nomeada. Ele não encontra palavras que possam traduzi-la. Além disso, este é um momento em que se dá o afastamento do adolescente em relação ao seu espaço familiar e às figuras parentais, e ele começa a aceder ao social e ao encontro com o outro sexo, encontro este que também não se dá sem conflitos.

Rosenthal e Knobel³⁰ refletem que o que o adolescente vivencia nesse momento é um processo tríplice de luto: o luto pela perda do corpo infantil, o luto pela identidade e pelo papel infantil e o luto pela perda dos pais da infância. Para esses autores, tudo isso pode provocar, no pensamento do adolescente, uma espécie de curto-circuito, no qual se observa a

²⁵ KUPFER, M. C. M. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

²⁶ Ibidem, p. 109.

²⁷ Ibidem, p.109.

²⁸ LACAN, Os problemas...

²⁹ Ibidem, p. 349.

³⁰ ROSENTHAL, G.; KNOBEL, M. O pensamento no adolescente e no adolescente psicopático. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. São Paulo: Artmed, 1981. p. 80-86.

“exclusão do conceito lógico mediante a expressão através da ação”³¹, além de certa contradição no pensamento que se manifesta pela falta de elaboração conceitual próprias de fases anteriores à adolescência.

A escola aí toma grande relevância na medida em que ela é o espaço social no qual o adolescente convive a maior parte do seu tempo. É nesse espaço que a criança e o adolescente se desenvolvem e aprendem uma língua fora da língua que circula em seu espaço familiar. Podemos, desse modo, enunciar que educação e cultura têm, para a Psicanálise, uma participação significativa no trabalho psíquico da adolescência.

Esta reflexão sobre a participação da educação e da cultura na formação do adolescente aparece desde os primeiros escritos de Freud. Em 1910, por exemplo, ao discutir sobre a grande incidência de suicídios entre jovens da escola secundária vienense, Freud traz um alerta de que a escola lhes deveria oferecer apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Para Freud, a escola nunca deveria esquecer que precisa lidar com indivíduos imaturos, os quais têm o direito de se demorarem neste desenvolvimento, mesmo que, para alguns, eles se mostrem “um pouco desagradáveis”. A escola, para Freud, “não pode pretender arrogar-se à inexorabilidade da existência, nem pretender ser mais do que ela é, um ‘modo de vida’”³². Mas o próprio Freud reflete que, em muitos casos, a escola falha quando, por diversos motivos, “deixa de cumprir seu dever de proporcionar ao jovem um substituto para a família e de despertar seu interesse pelo mundo externo”³³.

Podemos observar que, para muitos adolescentes, desde Freud, como os tratados em nossa investigação, o modelo de escola concebido na Modernidade não cumpre satisfatoriamente o papel de transmissão cultural nem mesmo o de despertar o ‘desejo de viver’, como ponderou o autor em seu texto de 1910. Ao voltarmos nosso olhar para o grande contingente de adolescentes que apresentam dificuldades significativas em estruturar seu discurso escrito, podemos interrogar sobre o papel da mediação e da transmissão cultural da escola no contexto contemporâneo. Esses adolescentes denunciam que algo está “fora da ordem”.

³¹ ROSENTHAL; KNOBEL, op. cit., p. 86.

³² FREUD, S. Contribuciones al simposio sobre el suicidio. In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v. 2, p. 1636-1637. (Trabalho original publicado em 1910). p. 1636.

³³ *Ibidem*, p. 1636.

A Pós-modernidade ou “Modernidade tardia”, como concebe Stuart Hall³⁴, foi marcada por mudanças conceituais que, além de interrogarem o "sujeito" do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, provocaram um descentramento do mesmo, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Para Hall, tais mudanças promoveram efeitos profundamente desestabilizadores sobre os ideais da Modernidade e, particularmente, sobre a forma como o sujeito e a identidade são conceituados³⁵.

Na contemporaneidade, esse mal-estar se aprofunda porque as referências sociais que organizavam nossa formação pessoal e social (a família, a autoridade paterna, a maternidade e a filiação, o trabalho, as normas, a sexualidade permitida e transgressora) têm mudado profunda e rapidamente nas últimas décadas³⁶. Na forma de organização social pensada por Freud, a imago paterna funcionaria, socialmente, como referência e indicaria a possibilidade de um laço social ligado a leis, tradições e imagens ideais. Mas, na forma de organização social pensada a partir de Lacan³⁷, a função desta imago é colocada em questão: Pereira³⁸ reflete sobre o declínio da figura da autoridade, que aparece no social sob a forma de falência de instituições sociais, aumento da violência urbana e da criminalidade. Para o autor, há uma dupla ausência: o desaparecimento da figura de autoridade paterna, e de toda a sua tradição de oferecer estruturas parentais sólidas, bem como o declínio das autoridades substitutas, que representam essas instituições: o professor, o patrão, o governante e as figuras religiosas.

Aqui, podemos pensar nas implicações que essas mudanças trazem no campo da educação, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem da língua. Primeiro, porque, se, na modernidade, a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, com isso, generalizando uma única língua dominante em cada nação e oferecendo bases para seu sistema educacional³⁹, hoje, com o fenômeno da globalização e a formação de culturas e identidades cada vez mais híbridas e inacabadas, a linguagem, também, passa por muitas transformações, o que traz à tona a diversidade e a diferença.

³⁴ HALL, S. *A identidade cultural nos pós – modernidade*. 11. ed. Trad. T. T. Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Viñar, op. cit.

³⁷ LACAN, J. *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Trabalho original publicado em 1938).

³⁸ PEREIRA, M. R. *A Impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

³⁹ HALL, op. cit.

Nas últimas décadas, os métodos tradicionais de alfabetização, por exemplo, foram abandonados e uma grande quantidade de propostas tem sido apresentada para enfrentar os problemas do analfabetismo e do fracasso escolar. No entanto, sem muito êxito, estas propostas são logo substituídas por outras novas promessas ou mesmo pelos velhos métodos. Tudo isso traz grande perplexidade e confusão aos educadores e gestores da educação, que acabam não tendo referências teóricas e práticas, em sua formação profissional, que lhes possibilitem conduzir com segurança seu trabalho educativo, mediado pela linguagem.

Tal problemática traz impacto também na transmissão cultural. Com os ideais da cultura pulverizados no mundo contemporâneo, há uma carência de ideais e de figuras ideais que possam se constituir como referências simbólicas que sejam compartilhadas e apropriadas por cada um. Em um quadro de violência e desamparo, o adolescente encontra grande dificuldade em sua busca por referenciais que lhe deem suporte nesta difícil travessia. Reflete-se hoje que vivemos em um tempo em que o discurso capitalista se sedimenta e promove um empobrecimento dos laços sociais e o desaparecimento da diferença geracional, em que os adultos, desautorizados, não conseguem reconhecer que sua própria experiência possa ser transmitida aos mais jovens. Dessa maneira, as práticas culturais decorrentes desse discurso acabam por não oferecer “a dose de simbolização suficiente a essa operação necessária à passagem adolescente”⁴⁰.

Se as figuras do outro também estão à deriva, fragmentadas e desautorizadas, e se as instituições escolares têm dificuldades de acolher os adolescentes, ampará-los e transmitir-lhes os saberes mediados por uma linguagem múltipla, representada por várias vozes, há um número cada vez maior de adolescentes com a difícil tarefa de se descobrir por si mesmo e de dar algum sentido para suas vidas. A condição traumática dessa experiência de transição se impõe, então, onde o sujeito se encontra desprovido de recursos próprios, “onde o social fura com o simbólico”⁴¹.

Nesse cenário, os desafios impostos à escola e aos educadores são ainda maiores porque, para ambas as teorias tratadas aqui, o sujeito (do conhecimento e do desconhecimento) estrutura-se a partir da mediação do outro da linguagem. E se chegam à adolescência sem conseguir dominar a linguagem que circula no espaço escolar, para que

⁴⁰ PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. *Psicologia e Sociedade*, v. 26, n. 2, p. 376-383, 2014. p. 382

⁴¹ RUFFINO, R. A condição traumática da puberdade na contemporaneidade e a adolescência como sintoma social a ela articulada: *Revista de Psicanálise Textura*, 2004. Disponível em: <<http://www.revistatextura.com/leia/acondittraumatica.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014. p. 05.

possam aprender, bem como se reconhecer, identificar-se e posicionar-se como sujeitos de desejo, esses adolescentes acabam vivenciando uma situação ainda maior de desamparo e de exílio. Eles poderão ter maiores dificuldades de avançar em seu processo de aprendizagem, participar e criar laços sociais e de construir um projeto de vida.

A partir da análise dos textos produzidos pelos adolescentes sujeitos de nossa pesquisa e também da observação de práticas de leitura e escrita em sala de aula, pode-se refletir que a escola até mesmo contribui com essa situação de analfabetismo funcional e de fracasso escolar. De maneira geral, o que as escolas têm oferecido são práticas isoladas e artificiais de leitura e escrita, alheias às práticas discursivas que circulam no meio social. Os alunos aprendem determinadas partes da língua, a morfologia, as regras ortográficas, a gramática (quando aprendem). São poucas as oportunidades de aplicar a escrita e as atividades discursivas em situações reais de aprendizagem. Tudo o que eles aprendem é fatiado, fragmentado, sem muita relação com suas experiências e seus interesses. Não lhes é apresentada a “palavra viva”, que lhes dê possibilidade de construir um discurso coerente, de criar e recriar e de atuar criticamente em seu contexto, como defendia o educador Paulo Freire⁴², de maneira muito semelhante às ideias de Vygotsky⁴³.

Quanto a essa questão, Soares⁴⁴ afirma que, a partir dos estudos sociolinguísticos, foi possível denunciar o que ela denomina como um processo de “desaprendizagem” das funções efetivas da escrita, ao mesmo tempo em que se dá um processo de aprendizagem de uma escrita que lhes “nega a subjetividade de autor e leitor e sobretudo, o de usar a escrita para dizer a própria palavra”⁴⁵. A escrita ensinada e praticada nestas escolas acaba, assim, negando a subjetividade dos estudantes enquanto leitores e autores. Há aí uma carência de referenciais simbólicos para a formação do sujeito cognitivo, tal qual é concebido pelo enfoque histórico-cultural. Deparamo-nos com muitos adolescentes que apresentam muitas dificuldades em operar com os conceitos formais.

E se nossa investigação também considera o “sujeito do desconhecimento”, a Psicanálise ajuda a compreender que os erros na escrita, tomados pela pedagogia, podem ser lidos como muito mais do que erros ou imprecisões. A escrita rudimentar e as falhas nos discursos escritos dos adolescentes não apenas revelam “um sujeito de saber que não se sabe a

⁴² FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

⁴³ VYGOTSKY, A formação...

⁴⁴ SOARES, M.. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação Revista* [on-line], n. 08, p. 03-11, 1988.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 11.

si mesmo”⁴⁶, mas torna legível o quanto ainda não se sabe sobre eles. E por não saber sobre eles aprisionam-nos com as palavras. As palavras circuladas na escola, circundadas pelas grades curriculares são impostas aos alunos por um outro, um suposto saber que não lhes escuta ou interroga sobre o que desejam saber. E mais ainda, que tenta silenciá-los em suas diferenças, tornando-os invisíveis.

Como consequência, pudemos identificar ao longo de nossa pesquisa, inúmeros adolescentes que não chegaram a constituir uma escrita própria. Esses adolescentes escrevem mal e demonstram muita indiferença frente a essa dificuldade, não emprestando vida ao que escrevem. Assim, sem voz e muitas vezes silenciados por programas e projetos educacionais que não os reconhece enquanto sujeitos do conhecimento, eles passam quase invisíveis pela escola e são certificados no final do ano para prosseguirem seus estudos no ensino médio. São os fracassados silenciosos, que acabam apresentando uma relação indiferente, desinteressada e desvitalizada, com a escrita, característica de tantos adolescentes com os quais nos deparamos ao longo de nossa pesquisa.

À margem da escrita, ou mesmo aprisionados em uma escrita escolarizada que lhes negam a autoria acabam dispondo de poucos recursos, no simbólico, para lidar com o mal-estar inerente à passagem da adolescência. A ascensão do adolescente ao social já é em si uma operação muito complexa, que os coloca em uma situação de fragilidade e de desamparo. O que pensarmos então, quando os modelos apresentados pela sociedade pós-moderna não oferecem referenciais suficientes para que possam sentir-se acolhidos de alguma maneira no discurso social?

Por mais que haja programas e projetos pedagógicos bem elaborados teoricamente, por mais que as escolas sejam bem equipadas e os alunos tenham acesso a bens simbólicos e recursos tecnológicos de boa qualidade, há que se pensar na qualidade da mediação feita pelo Outro da Linguagem. Há que se pensar nos adultos de referência que possam servir como modelos de identificação, mas também que possam provocar-lhes o desejo de saber, de buscar soluções para boas questões propostas a eles, que os desafiem na busca de conhecimentos. Caso isso não aconteça, sua condição de analfabetismo funcional permanecerá inalterada.

A mediação do Outro da Linguagem é necessária para que o sujeito do conhecimento e do desconhecimento possa se constituir. Simplesmente nascer em um meio sociocultural não significa que o indivíduo já se encontra naturalmente inserido no mesmo. Será sempre pela

⁴⁶ JERUSALINSKY, op. cit., p.09.

mediação do Outro que o sujeito poderá conquistar o seu lugar social, o seu lugar enquanto sujeito de desejo.

No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, seria necessário que se oferecesse muito mais que o que o programa de aceleração de estudos lhes propicia: seria necessário pensar uma ‘educação para a língua’, tal como o enfoque histórico-cultural propõe, mas indo um pouco além, tal como defende os teóricos que pensam a psicanálise aplicada à educação. Uma educação que os convide para a literatura e a poesia, para a música e as vivências culturais letradas, para o jogo (simbólico) das palavras, e os espaços de fala. As palavras seriam suas ‘armas simbólicas’ que os ajudariam em uma interlocução com o Outro, sem se alienar ao mesmo, sendo acolhidos em seu discurso e desenvolvendo sua própria palavra de maneira mais criadora.

Especialmente para esses adolescentes provenientes de camadas sociais mais desfavorecidas, os pobres, negros, que vivem à margem nas periferias, a escola deverá resgatar seu papel tradicional que é o de transmissão simbólica, cuja essência é a palavra e mais especificamente, o uso significativo da palavra escrita.

Para concluir, os dois campos teóricos tratados em nossa investigação apontam para a necessidade de se pensar uma educação na qual a palavra possa circular. E, nesse percurso, a presença do outro é de suma importância. É preciso escutar o adolescente em suas tentativas de recobrir com palavras, até mesmo, o enigma adolescente, “a parte inominável revelada de seu ser”⁴⁷. Há de se pensar em um espaço onde se eduque no “cuidado da palavra, ou no amparo que brinda a palavra frente à emergência pulsional”⁴⁸. A psicanálise aplicada à educação, nesse sentido, constitui-se como possibilidade concreta de se devolver ao adolescente a própria palavra como afirmação de si e, com efeito, levá-lo ao gosto por ela.

Ambas as teorias apontam para a importância da participação do familiar e do social na construção da história de crianças e adolescentes a partir das referências de seu grupo social. Para tal construção é necessário que o grupo social lhes ampare e se responsabilize por eles, para que possam constituir-se como sujeitos e criar laços.

E sendo a escola, o espaço social mais importante depois da família é necessário se pensar no papel do professor como figura de alteridade, com a qual esses adolescentes podem

⁴⁷ LACADÉE, P. *O despertar e o Exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro, RJ: Contracapa Livraria, 2011. p. 117.

⁴⁸ TIZIO, H. Prólogo. In: AICHHORN, A. *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006, p 9-20. (Trabalho original publicado em 1925). p. 13.

desenvolver um grau maior de vinculação, lhes servindo como pessoa de referência, ofertando-lhes a palavra e cultivando a relação por meio dela.

Nesse sentido, também podemos apontar a necessidade de se resgatar a figura de autoridade do educador que, mediado pela palavra, possa, em primeiro lugar, ensinar os alunos a utilizar adequadamente o código escrito e oferecer-lhes condições de aplicá-lo nas diferentes situações sociais. Mas, mais que isso, que possa acolher as múltiplas vozes adolescentes e escutá-los em suas diferenças, em suas singularidades, que lhes possibilite emergir como sujeitos de desejo, sujeitos que desejam aprender e conhecer, sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Referências

COLE, M.; SCRIBNER, S. *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. New York: John Willey & Sons, 1974.

HALL, S. *A identidade cultural nos pós – modernidade*. 11. ed. Trad. T. T. Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (Inaf). *Alfabetismo Juvenil: inserção educacional, cultural e profissional*. Edição Especial Jovens Metropolitanos. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_jovens_diagramado_final.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 7, p. 163-195. (Trabalho original publicado em 1905).

_____. Contribuciones al simposio sobre el suicidio. In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v. 2, p. 1636-1637. (Trabalho original publicado em 1910).

_____. O Inconsciente. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.14, p. 165. (Trabalho original publicado em 1915).

_____. O futuro de uma ilusão. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 21, p. 15-71. (Trabalho original publicado em 1927).

JERUSALINSKY, A. N. O outro do pedagogo: ou seja, a importância do trauma na educação. In: *PSICANÁLISE e Educação: uma transmissão possível*. Porto Alegre: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 1999. n. 16. p 7-13.

KUPFER, M. C. M. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

LACADÉE, P. *O despertar e o Exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro, RJ: Contracapa Livraria, 2011.

LACAN, J. *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Trabalho original publicado em 1938).

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Relatório ao Congresso realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma. In: _____. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1998a. p. 238-324. (Trabalho original publicado em 1953).

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 496-533. (Trabalho original publicado em 1957).

_____. *Os problemas Crucias da Psicanálise*. Seminário 12-1964-1965. Publicação Interna. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006. (Trabalho original publicado em 1965).

_____. Litteratura. In: _____. *Outros Escritos* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 20-23. (Trabalho original publicado em 1970-1971).

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LÚRIA, A. R. A.; Leontiev, N.; VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed.. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

OLIVEIRA, M. K. *Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico* 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. *Psicologia e Sociedade*, v. 26, n. 2, p. 376-383, 2014.

PEREIRA, M. R. *A Impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

ROSENTHAL, G.; KNOBEL, M. O pensamento no adolescente e no adolescente psicopático. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. São Paulo: Artmed, 1981. p. 80-86.

RUFFINO, R. A condição traumática da puberdade na contemporaneidade e a adolescência como sintoma social a ela articulada: *Revista de Psicanálise Textura*, 2004. Disponível em: <<http://www.revistatextura.com/leia/acondittraumatica.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação Revista* [on-line], n. 08, p. 03-11, 1988.

TEIXEIRA, M. C. Adolescência contemporânea entre a modernidade irônica e uma educação para a língua. *revistas.unibh.br/index.php/ecom*, v. 2, n. 2, nov. 2008.

TIZIO, H. Prólogo. In: AICHHORN, A. *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006, p 9-20. (Trabalho original publicado em 1925).

VIÑAR, M. N. *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Novebuc Libros, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2004.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Paidologia del adolescente. In: _____. *Obras Escogidas — Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996. v. IV, p. 10-248. (Trabalho original publicado em 1928-1931).

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras Escogidas – III Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. p.10-340. (Trabalho original publicado em 1931).

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Trabalho original publicado em 1934).