

Alfabetização e letramento de crianças: funções docentes na perspectiva da Teoria da Sedução Generalizada

Fernando César Bezerra de Andrade¹

Adriana Lessa Viana²

Resumo

O processo de alfabetização e letramento de crianças é momento central de seu ingresso no mundo da linguagem escrita, sendo também marcante afetivamente. Para isso concorrem decisivamente docentes, cuja atuação pedagógica assume o caráter de mediação na construção do saber letrado e dos primeiros contatos com o texto escrito. Diante disso, neste artigo, resultante de trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, Adriana Lessa Viana, com orientação de Fernando César Bezerra de Andrade, desenvolveu uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, do tipo descritivo-bibliográfica e interpretativa, para responder à pergunta: que funções psíquicas inconscientes assumem docentes na relação com crianças em processo de alfabetização e letramento? Para respondê-la, objetivamos, à luz da Teoria da Sedução Generalizada, de Jean Laplanche, compreender as funções docentes na relação com a criança em processo de alfabetização e letramento. Postulamos, como hipótese, que, no contexto das relações docente-discentes durante a alfabetização e o letramento – sempre marcadas pela reabertura da situação antropológica fundamental que deu origem ao psiquismo inconsciente –, há duas funções docentes simultâneas: seduzir e apoiar traduções. Seduzir significa, no plano consciente, motivar para a aprendizagem e, no plano inconsciente, também endereçar para crianças mensagens enigmáticas associadas ao próprio desejo docente de saber, que nas origens é sexual (no sentido freudiano-laplancheano, isto é, pulsional, perverso, polimorfo). Já apoiar traduções implica em fornecer condições afetivas e culturais para a tradução do enigmático mediante alfabetização, de modo que, no letramento, sejam incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes. Concluímos serem fundamentais as funções docentes para que crianças, aprendendo a ler e escrever, motivem-se também por seus desejos para que os novos enigmas (das letras) permitam atualizar e traduzir os primeiros enigmas (os da sedução generalizada).

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Crianças, Funções docentes, Teoria da Sedução Generalizada.

1 Psicólogo. Doutor e mestre em Educação. Especialista em Teoria Psicanalítica. Atua como docente no Departamento de Fundamentação da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (Paraíba, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0554-2514>. E-mail: fcba@academico.ufpb.br.

2 Bióloga. Pedagoga. Doutora em Ciências de Alimentos. Mestre em Ecologia. Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado na Escola Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira - Funad-PB (Paraíba, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5828-6588>. E-mail: didilessa@hotmail.com.

Introdução

A aprendizagem da escrita e da leitura é um processo sofisticado que cobra da criança³ uma importante passagem no campo do domínio da língua: da oralidade para a escrita, com suas regras próprias e suas diferenças da fala. Assim, implica na inscrição da subjetividade em parâmetros socioculturais ainda mais complexos, em que a criança construirá, aos poucos, a noção de dois registros de comunicação linguística, compreendendo, ademais, a relação entre eles, com efeitos para sua cognição e socialização e implicações inconscientes no plano afetivo e intelectual.

Iniciar-se nesse processo de alfabetização e letramento não significa apenas ser introduzido num método para associar palavras, frases, agrupamentos de fonemas e letras, mas promover um novo estado na formação do sujeito. Por ele se dão as primeiras relações mais formais e conscientes com o sistema linguístico e suas exigências – sistema esse indispensável para a criança alcançar níveis mais sofisticados de comunicação, concorrendo para o desenvolvimento social e cidadão.

Nesse cenário, docentes são responsáveis por desenvolver condições de aprendizagem por meio de atividades diárias, praticando a empatia com as crianças, percebendo sentimentos evidenciados pelas mais diversas situações cotidianas que afetam o desempenho escolar (Tassoni & Leite, 2013). A criança passará boa parte da vida na escola e docentes necessitam, pela atenção à afetividade, à sociabilidade e à inteligência nas relações, despertar na criança o desejo de ler e escrever.

No caso da alfabetização e do letramento, é evidente a vinculação entre conhecimento preexistente do docente e das crianças; daí a importância dessa(e) profissional, que, para trabalhar nesse momento com o alunado, precisa mais do que gostar de estar com crianças: conhecer o que diferentes teorias sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem trazem de contribuição para orientar seu trabalho, ao mesmo tempo em que atenta para sua subjetividade: necessita manter-se consciente de seus afetos e do peso que exercem sobre as relações com o alunado, de forma a conhecer a si mesmo e possibilitar o aprendizado com o convívio diário com as crianças.

As práticas docentes, nesse ingresso no Ensino Fundamental, precisam centralizar a alfabetização, buscando os multiletramentos. Obras textuais escritas, em seus vários gêneros, devem auxiliar as atividades pedagógicas, diariamente, expandindo oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais. Por isso, as funções previstas para docentes envolvem planejar e empregar técnicas e procedimentos; contemplar as singularidades; motivar para a aprendizagem; avaliar reflexivamente; e escolher e elaborar materiais didáticos (Roldão, 2007; Saviani, 1997).

A partir desse perfil, observamos que as funções docentes preveem profissionais que tenham entendimento sobre as especificidades desses processos, potencializando-os de forma indissociável e dialógica o tempo todo. Portanto o currículo para o Ensino Fundamental

3 Embora a alfabetização e o letramento possam ocorrer em diferentes momentos da vida (como na Educação de Pessoas Jovens e Adultas), focalizamos a infância, por volta dos sete anos, quando geralmente se inicia o Ensino Fundamental.

supõe uma prática docente que tenha em mente os processos psicológicos envolvidos na alfabetização e letramento. Disso tudo é possível constatar a relevância das funções docentes com as crianças, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: é o docente que alfabetiza quem apresenta as letras, auxilia na construção de teorias a seu respeito e ajuda a criança a aperfeiçoá-las.

Com efeito, nesse contexto, os vínculos entre docentes e discentes têm uma importância particular (Madruga, 2020). Partindo da compreensão de que os discentes estabelecem vínculos entre si e com docentes no convívio diário em sala de aula, é preciso que a prática docente considere o contexto dos envolvidos no processo e os elementos que o compõem. Uma significativa contribuição para esse quadro de tarefas e conhecimentos deriva da teoria psicanalítica, como um todo, e, nela, da Teoria da Sedução Generalizada (TSG), de Jean Laplanche, em particular.

Pela óptica freudiano-laplancheana, a aquisição de conhecimento, técnicas, procedimentos e habilidades é possível ao longo do processo de ensino-aprendizagem mediante desejos: aquele que motiva a pessoa que aprende e o desejo de ensinar, do docente. O processo de ensino-aprendizagem vincula-se ao desejo de tal sorte que esse elemento se faz condição para sustentar práticas profissionais capazes de envolver estudantes e auxiliá-los a ingressarem nas letras. Daí, perguntamos: quais as funções docentes na relação com a criança em processo de alfabetização e letramento?

Essa interrogação, pela perspectiva da TSG, levou-nos a postular, como hipótese, que, no contexto das relações docente-discentes durante a alfabetização e o letramento – sempre marcadas pela reabertura da situação antropológica fundamental (SAF) que deu origem ao psiquismo inconsciente (Laplanche, 2015) –, há duas funções docentes simultâneas: seduzir e apoiar traduções. Seduzir significa, no plano consciente, motivar para a aprendizagem e, no plano inconsciente, também endereçar para crianças mensagens enigmáticas associadas ao próprio desejo docente de saber, que nas origens é sexual (no sentido freudiano-laplancheano, isto é, pulsional, perverso, polimorfo). Já apoiar traduções implica em fornecer condições afetivas e culturais para a tradução do enigmático mediante a alfabetização, de modo que, no letramento, sejam incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes.

Partimos de duas premissas: a) há paralelos entre a relação adulto-criança que funda o psiquismo (inclusive o inconsciente) e a relação docente-criança durante a alfabetização e o letramento; e b) na alfabetização e no letramento, são incluídos tanto o exercício do teorizar sobre si e o mundo quanto as próprias teorias disso resultantes. Pudemos, então, reformular nossa questão: como as funções docentes fornecem condições para a tradução do enigmático pela alfabetização?

Desse modo, objetivamos neste artigo, à luz da TSG, compreender as funções docentes na relação com a criança em processo de alfabetização e letramento, durante a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, além desta introdução, este artigo conta com outras três partes: na próxima, sintetizaremos algumas das mais importantes características dos processos psíquicos envolvidos na alfabetização e no letramento, pela perspectiva de teorias hoje agrupadas como “cognitivistas” (por sua ênfase

nos elementos cognitivos da aprendizagem e do desenvolvimento). Depois, referenciaremos as contribuições gerais da teoria psicanalítica para a compreensão de aspectos associados àqueles processos de domínio da língua. Em seguida, com os conceitos de “sedução” e “auxílio à tradução de enigmas”, interpretaremos as funções docentes na alfabetização e no letramento, originadoras das associações entre subjetivar-se, alfabetizar-se e letrar-se. Nas considerações finais, ressaltaremos as contribuições dessa leitura teórica para a compreensão de aspectos intersubjetivos na relação docente-criança em alfabetização e letramento.

Ressaltamos ainda que primeiramente fizemos uma busca por artigos científicos em português que associassem nossas categorias conceituais (“função docente”, “alfabetização”, “letramento”) nas plataformas acadêmicas do Google, do SciELO Brasil e do Portal de Periódicos da Capes, nada encontrando – resultado esse que sugere fortemente a originalidade de nosso estudo. Assim, estando o conhecimento sobre nosso problema ainda em nível inicial, decidimos realizar uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-bibliográfica e interpretativa – definida por Gil (2019) como aquela que ambiciona descrever as características de determinado acontecimento e evidenciar a formação de relação entre variáveis suscitando a natureza dessas relações. Dela nasceu o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia de Adriana Lessa Viana, com orientação de Fernando César Bezerra de Andrade, de que se deriva este artigo.

Implicações de teorias cognitivistas para as funções docentes na alfabetização e no letramento

Entendemos “alfabetização”, conforme Soares (2020), como o processo de apropriação do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades do sistema alfabético necessárias para a prática da leitura e da escrita. Já o termo “letramento” consiste no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos para que o indivíduo possa se inserir nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, envolvendo uma leitura do mundo e vincula ler, escrever e pensar.

Esses processos tão decisivos constam, há muito, de políticas públicas nacionais, definindo currículos comuns que se propõem a estabelecer bases de mais igualdade entre os processos formativos – quando, não raro, insuflam uma lógica que enfatiza o aspecto técnico-instrumental e acanha o caráter crítico que o domínio da língua escrita implica⁴. De todo modo, quanto à alfabetização, o foco da organização do currículo do Ensino Fundamental é dado ao letramento e à promoção da consciência fonológica pelos discentes. A consciência fonológica corresponde às associações grafofonêmicas da língua, que exigem profunda compreensão do desenvolvimento infantil e necessitam ser metodicamente observadas, no intuito de que os discentes apreendam o sistema alfabético.

4 Não à toa a BNCC incorpora esse conhecimento, já consagrado no campo pedagógico: “[...] conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.” (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES, 2017, p. 90).

Disso se extrai, na formação docente para o Ensino Fundamental, a importância dada ao conhecimento dos processos psíquicos envolvidos na alfabetização e no letramento. De um lado, a clássica produção científica com base em sistemas teóricos “cognitivistas”; de outro, algumas contribuições que psicanalistas fizeram para o entendimento de processos inconscientes envolvidos nesse tempo de aprender a ler e escrever. Reconhecendo consideráveis distâncias epistemológicas e metodológicas entre teorias, é possível notar em comum a esses modelos teóricos o interesse pelo surgimento da língua oral e escrita e por seu papel nos fundamentos da vida psíquica humana.

Quanto às perspectivas vigotskiana e piagetiana, há vários pontos em que o pensamento desses autores permite entender o surgimento da língua verbal articulada. Para a teoria sociocultural vigotskiana, o ingresso na língua tem por função produzir os processos psicológicos superiores, definidos pela capacidade de mediação psíquica, que se vale do arsenal cultural para interpor-se entre o ambiente físico e social e a consciência do sujeito cognoscente, partindo da imitação até alcançar a simbolização criativa, capaz de gerar sentidos singulares, associando conceitos (gerais como o nível próprio à língua e seus códigos) a experiências (particulares, únicas).

Nos termos de Luria (2010, p. 144), temos “uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”, o que implica dizer: gradualmente, em níveis de internalização que envolvem conviver em grupos, comunicando-se mediante a língua, seja oral, seja, pouco a pouco, escrita – ambas teias de signos. É mediante as vivências com o outro que a criança entende a linguagem escrita. Os pesquisadores intitulam esse período de pré-história da escrita, que, afinal, é mobilizado para construir-se zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) específicas da escrita e leitura.

Assim, para que a criança seja alfabetizada, sempre um nível de conhecimento precedente da escrita deve ser invocado – princípio esse evidente na constatação, identificada pelos estudos de Vigotski (2001), segundo a qual o progresso no aprendizado da escrita acontece em continuidade com o simbolismo da criança, o que não significa dizer em uma linha sempre progressiva: no momento em que a criança alcança uma nova habilidade, todo o processo passa por um retrocesso, pelo qual o indivíduo retoma uma habilidade anterior já conhecida, pela insegurança com a nova.

De fato, como lembra Coelho (2011), com a alfabetização se acentua o processo de desenvolvimento psicológico superior e a criança internaliza concepções importantes e específicas. Trata-se, pois, de internalizar signos para poder pensar, mediando assim o próprio mundo psíquico num plano cada vez mais abstrato. De fato, pela teoria vigotskiana, a escrita é um conjunto de signos insubstituível e mobilizador de dimensões importantes na alteração de ações intelectuais. Logo a alfabetização envolve o exercício da escrita pelo discente e a mediação do docente, na interação com o contexto e os elementos que o compõem (Moya, Arrais, Lucas, 2021).

Daí que cabe ao docente a função de mediar essa internalização. O docente que sempre proporciona um meio letrado realiza momentos destinados aos eventos e práticas de alfabetização, segundo Paulo (2018) e Terra (2013), fortalecendo o nível de desenvolvimento real das crianças, ao mesmo tempo sustentando o nível de desenvolvimento potencial,

de modo a ampliar e encorajar, a cada dia, a ZDP e contribuir para o aprendizado. De acordo com Costa, Godoy e Manhente (2017), outra função docente de grande relevância nos anos iniciais do Ensino Fundamental é estimular os alunos a entenderem a inevitabilidade de escrever e ler nos relacionamentos cotidianos.

Por sua vez, do olhar piagetiano, o trabalho com crianças na fase de alfabetização e letramento não diz respeito à transferência de conceitos e ideias, mas, sobretudo, deve possibilitar a atividade cognitiva e intelectual da criança. A partir daí, como ressalta Arroyo (2013), as práticas pedagógicas passaram a concentrar-se na interação e mediação, transformando o docente em responsável por uma ação qualificada que se ocupa de contribuir para que a criança produza seu próprio conhecimento. Não se trata de repisar conceitos, mas de construí-los, segundo características de interação entre elementos próprios ao objeto – a língua escrita, com suas dimensões e regras – e ao sujeito do conhecimento – a criança nos alvares do estágio operatório concreto do desenvolvimento cognitivo (se considerada a ausência de distorção idade-escolarização).

Segundo Piaget (2011), a aprendizagem é o resultado da interação das pessoas com as suas próprias vivências. Essa aprendizagem é formada por meio de dois processos, denominados invariantes funcionais: assimilação e acomodação, pelos quais o sujeito incorpora todas as informações da nova experiência, englobando conhecimento novo, integrando-o com informações preexistentes; e muda os esquemas cognitivos (e eventualmente a própria estrutura lógica que os agrupa) em decorrência do confronto com uma novidade a ser conhecida que requer tais transformações. Com isso, tanto o caráter adaptativo como o maturacional são considerados – sem exageros, nesse último caso, pois o desenvolvimento cognitivo decorre também da experiência.

Ainda que Piaget não tenha produzido uma teorização específica sobre a alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999) encarregaram-se de desenvolver pesquisas psicolinguísticas com significativas repercussões no ideário pedagógico brasileiro, criticando métodos tradicionais da alfabetização (como os sintéticos e os analíticos) por desconsiderarem os processos de construção da capacidade de representar por signos escritos, necessária à relação entre pensar e escrever ou ler. As três principais concepções das pesquisadoras sobre alfabetização e letramento são: a) ler não corresponde a decifrar os grafemas em fonemas; b) o processo de compreensão da linguagem escrita é uma construção da criança às voltas com o universo adulto; e c) a conquista da escrita prevê processos de elaboração prévios à escolarização, mas que só alcançam sua total complexidade quando a criança é exposta às tarefas de domínio das letras (daí o valor da escola e do trabalho docente).

Em síntese, por essa óptica, há uma gradual teorização infantil sobre a possibilidade de relacionarem-se escrita e fala, seguida de um refinamento constituído pela discriminação entre fala e escrita: uma vez construída a teoria que sustenta a relação entre falar, escrever e ler, será possível discriminar essas ações. De acordo com Soares (2009), portanto, a criança tem um conceito sobre a escrita que será pouco a pouco testado e modificado, em função tanto de assimilar a estrutura da escrita, tanto para sua expressão (escrever) como para sua compreensão (ler), quanto de acomodar, nesse processo, os esquemas representacionais. Assim, compreender os signos gráficos da escrita é uma reorganização concreta e inteligente,

composta por um conjunto de elementos interligados de representação, consagrados pela humanidade e pela criança que se alfabetiza.

Nessa proposta, as funções docentes consistem em mediar o desenvolvimento dos esquemas psicolinguísticos, criando conflitos cognitivos moderadamente discrepantes no contato com a língua escrita e motivando a criança a resolvê-los com sua ajuda, guiando-a, assim, no processo cujo percurso em níveis progressivos – pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético e ortográfico – é, como o próprio desenvolvimento psicogenético descrito por Piaget (2011), previsível, mesmo que não automático nem garantido por si.

O trabalho docente é provocar, por meio de diferentes atividades, a dinâmica evolutiva, sem o que ela não se dará. É necessário promover oportunidades favoráveis à leitura, pois a elaboração da fase alfabética se dá mediante a convivência com diferentes materiais escritos, e não, como ressalta Soares (2016), preparado de forma artificial no intuito de possibilitar o aprendizado desse processo. Por isso, para alfabetizar eficazmente, o docente precisa ele próprio ter desenvolvido esses esquemas linguísticos e conhecer os níveis psicolinguísticos e as atividades que os promovem, além de materiais e um ambiente alfabetizador para a realização desse processo.

Relações docente-criança-linguagem: investigações psicanalíticas

O modelo psicanalítico do psiquismo humano põe ênfase no jogo entre atividade consciente e inconsciente, com interesse predominante da investigação psicanalítica pelas forças inconscientes. A consciência, então, está descentrada, por ser determinada, influenciada por fatores que a ultrapassam (e mesmo a dominam eventualmente). Logo não se trata primeiramente de se preocupar com um sujeito cuja atividade cognitiva seja sempre suficiente para lidar com os problemas da alfabetização e do letramento. Ao contrário, a tônica recai justamente na passividade com que esse sujeito se constitui e de que, originariamente, ele resulta e é feito (Laplanche, 1992; 2015; 2016).

Essa subjetividade e esse sujeito, então, não estão prontos desde o começo: o influxo da alteridade – advinda, em geral, do (des)encontro com o adulto – sobre a subjetividade e o conjunto dos processos psíquicos infantis são, pois, elementos a reconhecer como dimensões indispensáveis nas considerações que tratam de alfabetização e letramento. A consciência está subordinada, em termos de desejo, ao inconsciente e a ele deve “pagar um imposto”, por assim dizer – dado que o desejo sempre influenciará a aprendizagem, seja concorrendo para ela (na melhor das hipóteses), seja a ela contrapondo-se – inibindo-a, lembra Freud (1976/1926), por sintomas de diversas ordens (agrupáveis nas assim chamadas “dificuldades de aprendizagem”).

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

Outro realce é aplicado ao processo de simbolização intrínseco ao conhecimento – gerando uma epistemofilia de base pulsional que impulsiona a conquista do conhecimento, tornado objeto para um sujeito (que também foi objeto de outro sujeito). Anunciando já uma implicação para a alfabetização e o letramento numa direção assumida por pesquisas de orientação lacaniana (D’Agord, 2002; Belintane, 2010), a linguagem é o principal dispositivo simbolizador, que movimenta o psiquismo às voltas com um inconsciente inclusive estruturado como linguagem verbal articulada. Daí a importância da língua e de seu acesso, comentados por D’Agord (2002).

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

É, conseqüentemente, esse “efeito significativo” ressaltado pela perspectiva lacaniana implica enfocar tanto os objetos de aprendizagem (o código linguístico e as estratégias adotadas para assimilá-lo) quanto a relação em que esses objetos são postos.

Então, se retomamos a tônica das investigações clássicas no campo psicanalítico sobre o peso da relação docente-criança (e, nela, da transferência) sobre a alfabetização, encontramos o trabalho de Bettelheim e Zelan (1992), ao afirmarem que a maior influência no conhecimento produzido durante a escolarização formal vem da relação entre discente e docente. No caso da criança, a partir de seu convívio com o professor, ela descobre condições impostas pela escola e obtém contentamento de vivenciar o processo de aprendizado. O contrário também pode dar-se, se o convívio sucede de maneira desagradável, a criança se afasta, faz-se arredia com o docente, os propósitos do ensino-aprendizado e a escola. A capacidade de entendimento da criança se desorganiza, gerando uma resistência ao conhecimento do ambiente escolar e as próprias ações pedagógicas.

Também Bettelheim e Zelan (1992) invocam um aspecto disso: uma criança, iniciando o processo de escolarização e marcada subjetivamente por fracasso repetido, baixa autoestima, crenças autorreferentes de incapacidade, poderá restabelecer-se psiquicamente graças a um espaço escolar que estimule o seu eu, por meio de experiências e vivências exitosas. Daí o valor da qualidade da relação que se estabelece entre criança e docente, capaz de determinar fortemente a relação entre criança e acesso à leitura e escrita: “a maneira como a aprendizagem da leitura for experienciada pela criança determinará o modo como ela perceberá a aprendizagem em geral; a maneira como ela passará a perceber-se a si mesma como um aprendiz e mesmo como uma pessoa” (Bettelheim & Zelan, 1992, p. 17).

Os autores que acabamos de citar ainda destacam que a alfabetização demanda vivências em que nossa individualidade se encontre integralmente vinculada às informações difundidas pelo texto, ou seja, que ela consiga se ver e identificar, a partir do que já sabe e acredita ser, com o que o texto em processo de leitura apresenta. Frequentemente, portanto, os autores perceberam que crianças com dificuldades de alfabetização não haviam

personificado o conteúdo que liam. Quando, a partir do direcionamento do professor, as crianças compreenderam que por meio da leitura alcançavam uma maior capacidade de entender a si próprias, buscavam tornar pessoal algo que, no momento anterior, tinham posto de lado e sentiram-se desejosas para também aprender a ler e a escrever. Assim,

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

O elemento “civilizatório” presente nesse argumento aponta para outra direção: não só é preciso aprender a empregar certas representações que constituem a leitura e a escrita, dando-lhe sentido (num processo sublimatório e identificatório), como também é preciso modular-se numa relação com o outro, “civilizando-se” também afetivamente. Processo (relacional) e produto (leitura e escrita fluentes) andam articuladamente nessa perspectiva. Daí que qualquer conhecimento adquirido com a prática educacional sempre pode provocar emoção, inclusive com repercussões para a dinâmica psíquica inconsciente. Em consonância com Bettelheim e Zelan (1992), a função mais valiosa do docente é fortalecer a convicção da criança na sua capacidade de aprender, apoiando-a afetiva e não só cognitivamente. Os erros e dificuldades não podem se tornarem impasses insuperáveis, sob pena de que todo o universo do conhecimento sistematizado fique inacessível.

Por seu turno, o realce sobre o processo de simbolização, defendido pelas pesquisas de base lacaniana, enfatiza o sistema de significações estabelecido cultural e primeiramente por meio da língua. A aprendizagem da escrita e da leitura, na perspectiva de Lacan (1999), admite os usos do texto como representações do desejo do indivíduo, trazendo-lhe momentos inclusive de contentamento. Compreendemos assim também o acento posto por Belintane (2010): a ação pedagógica do docente precisa concentrar-se no inconsciente, na subjetividade e no contexto cultural das crianças.

Uma atividade comentada por Belintane (2010) é a contação de histórias, com suas respectivas práticas performáticas, pois, contar histórias é um incentivo à imaginação, além de fortalecer vínculos afetivos e sociais. Será mais rápido e fácil promover significações caso o texto associe-se ao universo cultural da criança e da infância, consequentemente.

Um espaço de ensino-aprendizagem agradável – tecido de subjetividades proporcionadas por diversas histórias de qualidade, de diferentes gêneros textuais e que insira as crianças no processo de alfabetização, incorporando o letramento no espaço escolar, com a mediação do professor – tenderá a favorecer a produção de sentidos e a aprendizagem da leitura e da escrita na acepção mesma do “letramento”, ou seja, uma compreensão mais enriquecida da vida própria e dos outros.

De Bettelheim a Lacan, com ênfases respectivas na relação docente-discente – atribuindo à linguagem uma posição de representação, com apoio no ambiente escolar, na ludicidade e na relação com o docente, para a compreensão de si, do outro e do universo cercante – e na apreensão e manejo da língua como sistema de construção de sentidos – concepção em que a linguagem é a interpretação da criança constituinte dos elementos do outro, gerando

a linguagem, conseqüentemente, o sujeito –, os estudos psicanalíticos convergem para uma análise crítica de uma concepção da alfabetização e letramento uniformizada e distanciada da vida da criança

Conforme Borges (2008), é justo o que pode ocorrer quando, ao enxergar-se de forma homogênea e universal o desenvolvimento da leitura e da escrita sob uma perspectiva puramente cognitiva, esquecemos das filigranas valiosíssimas que ocorrem microscopicamente na relação entre cada sujeito e seus jogos de língua, durante a aprendizagem da leitura e da escrita. O letramento verdadeiro, então, consiste em exercitar essa criação singular e livre, no universo de multiplicidades de jogos linguísticos possibilitados pela leitura e escrita, de modo a se subjetivar mais assim.

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

Com isso, insistimos que o letramento não é um processo simples, mas sempre de construções cognitivas, afetivas e representacionais, que concorre decisivamente não só para o futuro escolar como para o próprio surgimento da subjetividade, entendida como um desembaraço gradual do lugar atribuído pela alteridade para uma assunção do lugar atribuído pelo (e ao) próprio desejo.

Ora, uma teoria em particular, no campo da Psicanálise, parece-nos relevante por trazer luzes sobre a alfabetização e, nela, as funções docentes: a Teoria da Sedução Generalizada (TSG) que evidencia a ambivalente tarefa de seduzir com mensagens enigmáticas carregadas de sexualidade infantil perversa polimorfa, vindas do adulto cuidador – mas também alfabetizador – e auxiliar a traduzir os efeitos também traumáticos dessa sedução – por intermédio da apresentação da leitura e escrita como sistemas que introduzem códigos culturais num grau crescente de domínio autônomo pela criança, à proporção que ler e escrever. Dela trataremos a seguir.

Seduzir e ajudar a traduzir: funções docentes segundo a TSG

O modelo da TSG partiu do diálogo crítico da obra freudiana para estabelecer-se. Segundo Laplanche (1997; 1988), a obra de Freud foi marcada por um “desvio biologizante” da teoria sobre as origens da sexualidade infantil perversa e polimorfa, resultante da perda da premissa da primazia da alteridade (e da sexualidade pulsional já existente no psiquismo dos adultos), dando lugar a uma teoria pela qual a sexualidade infantil já estaria no corpo, restando pôr em ação processos inatos.

Restituir à alteridade sua primazia implica, então, destacar a presença e a intervenção do adulto na formação da subjetividade e na geração do desejo nas crianças – ainda que a maior parte desse processo se dê, como evidencia o autor, pela via de mensagens não racionalizadas nem conscientes, que passam por uma via “sobretudo somática”. Afirmam Laplanche e Pontalis (2001) que

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

Daí se depreendem consequências para a contribuição de Freud no campo educacional, com o conceito de pulsão do saber, que se estabelece numa ligação estreita com a pulsão sexual: “Assim, grande parte das forças suscetíveis de utilização em atividades culturais são obtidas pela supressão dos chamados elementos perversos da excitação sexual” (Freud, 1976/1908, p. 194). Ora, o recalque retira do consciente representações ameaçadoras e as transforma em representações-coisa, ou objetos, no inconsciente (Freud, 1976/1915), de modo que o conteúdo sexual é parcialmente transformado, inclusive se associando a atividades aparentemente desprovidas do sexual.

Eis, aqui, outro processo importante: a sublimação. Definida como derivação da pulsão sexual “para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados”, a sublimação explica “atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual” (Laplanche & Pontalis, 2001, p. 495).

Uma dessas atividades é a intelectual, que pode ser bem investida de pulsão – a pulsão de saber, cujas origens encontram-se na excitação visual, entendida por Freud (1976/1905) como sexualmente excitada (assistir ao coito, ver ou mostrar o sexo etc.), base da curiosidade. Assim, a sublimação, que para Freud é processo pelo qual se passa do puramente sexual, perverso e polímorfo, a um sexual que, mascarado por uma ligação contingente com um objeto (o conhecimento), motiva a aprender. A sublimação converte a atividade do Id para atitudes aceitáveis. Uma pulsão é dita sublimada quando se desloca para um objetivo não-sexual tendo em vista objetos socialmente importantes. Freud sustenta a ideia de que a educação, entre outras funções, deve sublimar o erotismo.

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

Se um tal destino da pulsão [a sublimação], que não esquece suas origens sexuais, existe, ele não deve ser procurado num retorno, numa volta para trás que faça passar do sexual para a autoconservação [...] mas numa espécie de *entrelaçamento, desde a origem, entre o não-sexual e essa fonte permanente do sexual*. [...] Tal destino da pul-

são [...] implica a ideia de uma espécie de neocriação repetida, continuada, de energia sexual, portanto *uma reabertura contínua de uma excitação e não da canalização da energia preexistente* (Laplanche, 1989, p. 211).

Logo as atividades culturais também são potencialmente geradoras de sexualidade – e não o contrário, como queria Freud (1976/1905). A condição para isso está no caráter traumático de certas experiências (artísticas, como ele considera, mas por que não educacionais?), “momentos” em que a ligação pulsional leva a uma deriva também sexual, já que decorrente do reencontro com o enigma.

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

Assim, se, por um lado, as teorias da sublimação e da pulsão de saber buscam explicar a escolha de objetos epistemológicos, por outro lado, como já se mostrou no capítulo anterior, há toda uma teoria das relações intersubjetivas que derivam no conceito de transferência. Pensando sobre a Psicologia Escolar, Freud (1976/1913) se concentra no docente como educador abrandando as consequências da educação. Reconhece que a convivência entre docente e discente é influenciada pelas qualidades da relação prévia da criança com os adultos (pais e mães). Quando a criança começa a frequentar o Ensino Fundamental, já se teria sucedido o desencanto com a figura paterna e ela meramente transferiria a ambivalência por meio do carinho, afeição e aversão para o docente.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001), a transferência designa

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

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

Ei-nos chegados ao ponto que consideramos como essencial a essa revolução copernicana iniciada por Freud; o descentramento, na realidade, é duplo: a outra coisa (*das Andere*) que é o inconsciente só se mantém na sua alteridade radical pela outra pessoa (*der Andere*); em suma, pela sedução. [...] Essa outra pessoa é primeira na constituição de mim mesmo: uma prioridade que não é somente postulada na teoria, mas implicada e experimentada na transferência (Laplanche, 2016, p. 13).

O que surge na transferência é um vestígio de um contexto primordial recalcado anteriormente à construção do inconsciente e das pulsões. Aquilo que é contraditório,

inexprimível e perturbador aparece, então, a partir desse (des)encontro com tais alteridades. É a partir do outro que o sujeito se compreende. Na incapacidade de falar e de controlar-se a si mesmo também se vivem identificações – para, secundariamente, poder-se vir a falar, ler e escrever.

Para Freud (1976/1913), a transferência está associada à atualização de protótipos infantis ligados às imagens parentais, podendo ser conscientes (ou inconscientes, como na maioria das vezes). É a ação pela qual emoções e fantasias, com suas representações da relação original, tendem, ao menos da parte da criança, a influir inconscientemente em outros relacionamentos. Nas palavras de Freud (1976/1913), “seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, [...] para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram” (p. 287). A partir disso, têm-se transmissão e recepção de mensagens enigmáticas em que são reabertas as condições de defrontação do sujeito com a alteridade, para a TSG (Laplanche, 1993).

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

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

Note-se que, do ponto de vista aqui desenvolvido, a contratransferência não consiste necessária ou exclusivamente numa “reação”. Ela pode preexistir, em função das fantasias mesmas de quem ensina, tantas vezes retroalimentadas pelos juízos prévios ou mesmo por preconceitos. Nesse sentido, ao tratar do “analista como guardião do enigma e provocador da transferência”, Laplanche (1993, p. 79) sugere que, ao oferecer-se para objeto de transferência, o analista deve se interpelar sobre seus próprios enigmas, reconhecendo-os sem os confundir com os do paciente: assim também com o alfabetizador, que, em face dos desejos infantis, deve confrontar-se com suas próprias fantasias sobre o saber. É nítida a ação da criança sobre as emoções e ideias inconscientes do professor, mas docentes também concorrem, com suas fantasias e fixações infantis, para o caráter afetivo e libidinal da relação pedagógica constituída por transferência e contratransferência. Logo quem ensina precisa, na melhor das hipóteses, não só reconhecer esse conteúdo, mas, sobretudo, administrá-lo com ética e respeito.

Igualmente, o docente conduz-se também por esse processo, vivenciando a contratransferência e dirigindo inconscientemente afetos à criança, que repete motivações e desejos antes experienciados com figuras adultas (pai e mãe, por exemplo). A contratransferência é então capaz de estimular a criança ao aprendizado, fazendo dela objeto de afetividade e fantasias docentes.

Uma importante contribuição laplancheana está na distinção entre “transferência em oco” e “transferência em pleno”. Laplanche (1992) declara que a transferência em pleno (ou “vazia”) e em oco (ou “cheia”) dão conta de duas dimensões interligadas na análise que reabre a SAF. Ele explica que

Um pleno é a repetição positiva dos comportamentos, das relações, das imagens infantis. Um oco é também uma repetição, mas onde a relação infantil repetida reencontra seu caráter enigmático e onde as imagens não estão mais totalmente plenas. É a recolocação em jogo, em interpretação e em elaboração das mensagens enigmáticas da infância, e isto graças à própria situação, que favorece esse retorno e essa reelaboração do enigmático. Acabamos de indicar que transferência em pleno e transferência em oco são dois aspectos complementares, mas é somente a partir do momento em que aparece uma clivagem no coração das imagens ou das cenas transferidas [...] que a transferência em pleno poderá evoluir para uma transferência em oco e se elaborar (Laplanche, 1992, pp. 170-171).

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

Diante do exposto, afirmamos, com base na teorização de Laplanche (1988; 1992; 1997), que a relação docente-criança implica uma deriva do sexual, em decorrência do campo transferencial e contratransferencial. Na relação docente-criança, a transferência ocorre quando a vontade de saber da criança estabelece uma ligação com o docente. As circunstâncias de transferência encontram-se em reverberação com o contato da criança num meio de valores que a antecedem e a estruturam.

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

Na perspectiva laplancheana, então, esse jogo é intrínseco e inexaurível. O âmago do sujeito resulta do investimento que diversos outros, compondo a rede de adultos cuidadores durante a vida de uma criança, perfazem. Laplanche (2015; 2016) entende que

essa rede permite, no “pequeno socius” da família, o envio de mensagens enigmáticas, deslocando o peso da língua para aquele da comunicação (com sua plasticidade e, mesmo, suas contradições) na formação do psiquismo.

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

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

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

Os diferentes espaços e contextos realizam automática e, muitas vezes, despretensiosamente narrativas que compõem o aprendizado que a cultura proporciona. Nesse sentido é que se pode associar ao letramento uma função de tradução. Na teoria freudiana, a tradução consiste do trabalho psíquico de reordenamento das associações já estabelecidas, de modo que novos conteúdos sejam integrados, ao mesmo tempo em que outros são desligados e recalçados. Associa-se, assim, ao conceito de elaboração psíquica, que segundo Laplanche e Pontalis (2001), é

o trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele e cuja acumulação corre o risco de ser patogênica. Este trabalho consiste em integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas. (p. 143)

No contexto da TSG, traduzir é realizar uma elaboração psíquica para tratar o sexual implicado na mensagem enigmática. Logo compreende-se que, para Laplanche (2015), traduzir seja uma tarefa processual, inacabável e característica do próprio funcionamento psíquico.

Adultos enviam mensagens cuja tradução permitirá não apenas a transformação do conteúdo originalmente emitido, mas o surgimento de um sexual único, pessoal, particular na criança, já que o resto dessa tradução constitui parte significativa do inconsciente para Laplanche, e o que for traduzido, por sua vez, será assimilado em parte pelo eu, em parte pelo que o eu presume controlar, na relação com o outro.

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

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

Nesse encadeamento de ideias, a TSG (Laplanche, 1988) desenvolve o paradigma da origem do inconsciente sexual nas vivências entre adultos e criança. Para a TSG, é o (des)encontro entre criança (ainda sem inconsciente) e adulto (que já o tem) o princípio de instâncias psíquicas que promovem a sedução do infante pelo cuidador, a qual não é de caráter patológico, mas antropológico.

O adulto manda mensagens por meio de ações à criança que ainda não é capaz de lidar devidamente com esses pensamentos, os quais apresentam características tipicamente sexuais para Laplanche (1992), engajados na sedução humanizadora que ficam esquecidos, mas são capazes de ser restaurados no comportamento dos sujeitos. As mensagens evidenciam, frequentemente, traduções posteriores e, nesse jogo, a TSG sugere que se complementam a sedução e a tradução.

Professora (ou professor) precisa motivar para a aquisição cada vez mais ampla da leitura e da escrita, tanto por dominá-las como por associá-las a formas mais ricas e complexas de comunicação. As crianças descobrem que palavras podem ter mais de um significado e o mesmo significado pode ter mais de uma palavra, o que cria um espaço para a ambivalência e, conseqüentemente, a imprecisão com que a língua parecerá ainda mais tentadora, mas também frustrante (por suas dificuldades, mas também por seus limites). E a TSG sugere que, nesse aprendizado, ocorram, simultaneamente, sedução e tradução. Traduzir será sempre o complemento de escrever e ler: a alfabetização é um processo que parece às vezes mágico, pois implica em teorias sobre experiências não totalmente compreendidas pelas crianças, mas sempre impulsoras de mais comunicação. A língua escrita e lida dá mais poder e atividade à criança, que começou esse processo, naquilo que concerne à pulsão sexual, em uma posição originalmente passiva.

Daí que não se possa abandonar o sujeito à sua própria sorte. O aprendizado da linguagem escrita é, formalmente, uma responsabilidade da escola e necessita ser entendida por docentes

alfabetizadoras(es) como uma prática cientificamente orientada, que requer domínio das teorias do desenvolvimento infantil sobre a linguagem escrita e a linguagem falada, mas que também transcorre sobre algo profundo que beira o indizível, o ilegível e o inexprimível.

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

Considerações finais

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

Se a criança for bem-sucedida no processo de alfabetização e letramento, conseguirá um novo acesso ao mundo adulto que é tão instigante para ela. As experiências nos processos de ensino-aprendizagem precisam ser dotadas da capacidade de produzir sentido, ou seja, é preciso atribuir significado às interações que o estudante estabelece com os objetos, com as pessoas e com o ambiente. Daí surge o grande estímulo para prosseguir aprendendo, pois, a leitura e a escrita serão associadas ao movimento tradutivo e auto-hermenêutico, autointerpretativo.

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

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

Por meio da intervenção docente, estabelecido o conflito cognitivo, a criança supera o processo compreendendo o que aprendeu e avança para um novo nível. O docente deve ser reflexivo com a criança, orientando-a nas suas próprias experiências de aprendizagem. Por tudo isso é tão importante atentar-se para suas funções ao cuidar da alfabetização e do letramento no cotidiano.

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

A isso a leitura laplancheana acrescenta: as palavras realizam inclusive desejos de traduzir, que com frequência são (auto)teorizantes e geram um ganho narcísico, pois permitem um investimento libidinal sobre o ganho de autonomia na produção de sentidos. Logo o incentivo de docentes sensíveis a esse aspecto inconsciente da alfabetização, ao cumprirem sua dupla função de seduzir e apoiar traduções, proporcionará caminhos para as crianças lidarem com mais destreza a ambiguidade que caracteriza, do ponto de vista psicanalítico, a alfabetização e o letramento: enfrentar o conflito cognitivo que concretizará a alfabetização, auferindo disso um prazer (narcísico, também) próprio à superação. Evidencia-se, assim, o caráter sempre dialético das funções docentes na relação com a criança durante a alfabetização e o letramento.

Essa leitura implica novas investigações, uma das quais envolve a formação docente: mesmo não sendo possível (re)tomar consciência de todos os conteúdos psíquicos que interferem no próprio trabalho, é possível propor a docentes em formação inicial ou continuada experiências reflexivas para criar lugares de fala e escuta em que conflitos gerados no exercício profissional sejam objeto de (auto)avaliação – no sentido mesmo da interpelação de si, referida por Laplanche (1993) e aplicável, também, a atividades fomentadoras da ebulição de representações e afetos, como o ensino.

Outro problema é o dos limites do poder tradutor da palavra escrita. A alfabetização e o letramento dão à criança mais recursos para ressignificar seus enigmas, sem, é claro, garantir que a aposta na palavra, por si só, dê conta dos enigmas e da pulsão, rebeldes ao domínio da leitura e da escrita, sugerindo que algumas traduções sejam viabilizadas mais pelo cuidado afetivo com a relação pedagógica – função docente ainda por estudar mais, pelo viés da TSG – do que com o código escrito.

Referências

Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes.

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES (2017). *Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF. Recuperado em 10 jun. 2024 em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>

Bettelheim, B. & Zelan, K. (1992). *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Camargo, A. C. C. S. (2008). A desconstrução da alfabetização como processo de representação. *Estilos da Clínica*, XIII(24), 224-231. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68532/71067>>
- Coelho, S. M. (2011). *Alfabetização e a perspectiva histórico-cultural*. Conteúdo e didática de alfabetização. Direção e produção de Univesp TV. Roteiro de Univesp TV. Coordenação de NEaD – Unesp e Univesp TV. São Paulo: Acervo Digital da Unesp. 1 vídeo (15 min), son., color. (Graduação em Pedagogia). Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40127>>
- Costa, S. S., Godoy, J. P. & Manhente, W. (2017). Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico-cultural. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 1(3), 553-575. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40205/21744>>
- Belintane, C. (2010). Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 685-703. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/CvBGHZk8z3LQKmLXLSmnGSL/?format=pdf&lang=ptS>>
- D'Agord, M. (2002). O inconsciente na sala de aula. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 5(1), 155-174. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://www.scielo.br/j/agora/a/9mWk4yyP9VSVpxLMKmN36Vj/?lang=pt>>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Freud, S. (1976). Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. In Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 13, pp. 281-288). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1913).
- Freud, S. (1976). Inibições, sintomas e ansiedade. In Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 20, pp. 95-200). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1926).
- Freud, S. (1976). Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. In Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 9, pp. 185-208). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1908).
- Freud, S. (1976). Repressão. In Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 14, pp. 165-182). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1915).
- Freud, S. (1976). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 7, pp. 123-252). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1905).
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lacan, J. (1999). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In Lacan J. *Escritos*. (pp. 496-533). Rio de Janeiro: Zahar.
- Laplanche, J. (1988). *Teoria da Sedução Generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Laplanche, J. (1989). *Problemáticas III: a sublimação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laplanche, J. (1992). *Novos fundamentos para a Psicanálise*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Laplanche, J. (1993). Da transferência: sua provocação pelo analista. *Percursos*, 10, 73-83.

- Laplanche, J. (1995). A Psicanálise como anti-hermenêutica. *Psicanalítica*, 3(3), 71-86.
- Laplanche, J. (1997). *Freud e a sexualidade: o desvio biologizante*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laplanche, J. (2003). Três acepções da palavra “inconsciente” no quadro da Teoria da Sedução Generalizada. *Revista de Psicanálise*, 10(3), 403-418. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://revista.sppa.org.br/RPdaSPPA/article/view/1117/1145>>
- Laplanche, J. (2015). *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano*. Porto Alegre: Dublinense.
- Laplanche, J. (2016). A revolução copernicana inacabada. *Percurso*, 56, 1-12. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <https://revistapercurso.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=1212&ori=edicao&id_edicao=56>
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (2001). *Vocabulário da Psicanálise* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Luria, A. R. (2010). O desenvolvimento da escrita na criança. In Vigotski, L., Luria, L. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- Madrugá, R. S. (2020). O vínculo afetivo entre professor e aluno: um elemento facilitador para aprendizagem significativa. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 69716-69736. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16844/13743>>
- Moya, P. T., Arrais, L. F. L. & Lucas, M. A. O. F. (2021). Alfabetização e letramento: uma discussão sobre gêneros textuais digitais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(n.esp.), 1751-1768. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/download/64044/40288/225994>>
- Paulo, R. S. S. (2018). Perspectiva vigostkiana sobre a dicotomia letramento/alfabetização. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia*, 2(10), 50-60. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://www.revista.fasem.edu.br/index.php/fasem/article/view/108/pdf>>
- Piaget, J. (2011). *Seis estudos de Psicologia*. São Paulo: Forense Universitária.
- Ramos, P. M. G. (2015). Alfabetização e letramento: um estudo em contrapontos. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, 3(2), 29-57. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3307/2175>>
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/>>
- Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Revista Educação e Filosofia*, 11(21/22), 127-140. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>>
- Soares, M. (2009). Letramento em verbete: o que é letramento? In Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. (pp. 13-25). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto.
- Soares, M. (2020). *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.
- Tassoni, E. C. M. & Leite, S. A. S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria Walloniana. *Revista Educação*, 36(2), 262-271. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584/9457>>

Terra, M. R. (2013). Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 29(1), 29-58. Recuperado em 3 jan. 2025 em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865/14335>>

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

**Children's literacy and literacy:
teaching functions from the perspective of the Generalized Seduction Theory**

Abstract

The process of literacy and literacy for children is a central moment in their entry into the world of written language, and is also emotionally significant. Teachers are decisively involved in this, whose pedagogical work assumes the character of mediation in the construction of literate knowledge and the first contacts with the written text. Therefore, in this article, resulting from a Pedagogy course conclusion work, Adriana Lessa Viana, with guidance from Fernando César Bezerra de Andrade, developed qualitative research, of a theoretical nature, of a descriptive-bibliographical and interpretative type, to answer the question: what functions do unconscious psychics take on teachers in their relationship with children in the literacy and literacy process? To answer it, we aim, in the light of Jean Laplanche's Generalized Seduction Theory, to understand the teaching functions in the relationship with children in the literacy and literacy process. We postulate, as a hypothesis, that, in the context of teacher-student relationships during literacy and literacy training – always marked by the reopening of the fundamental anthropological situation that gave rise to the unconscious psyche –, there are two simultaneous teaching functions: seducing and supporting translations. To seduce means, on a conscious level, to motivate them to learn, and on an unconscious level, it also means to address to children enigmatic messages associated with the teacher's own desire to know, which in origins is sexual (in the Freudian-Laplanchean sense, that is, as a drive, perverse, polymorph). Supporting translations implies providing affective and cultural conditions for the translation of the enigmatic through literacy, so that, in literacy, both the exercise of theorizing about oneself and the world and the resulting theories themselves are included. We conclude that teaching functions are fundamental so that children, learning to read and write, can also be motivated by their desires and support them so that the new enigmas (of letters) allow them to update and translate the first enigmas (those of generalized seduction).

Keywords: Literacy, Initial reading, Children, Teachers' functions, Generalized Seduction Theory.

**Alphabetisation des enfants et leur introduction à la lecture:
fonctions pédagogiques du point de vue de la Théorie de la Séduction Généralisée**

Résumé

Le processus d'alphabetisation et d' des enfants est un moment central dans leur entrée dans le monde du langage écrit, et est également significatif sur le plan émotionnel. Les

enseignants y sont impliqués de manière décisive, dont le travail pédagogique assume le caractère de médiation dans la construction des savoirs littéraires et les premiers contacts avec le texte écrit. Ainsi, dans cet article, issu d'un travail de conclusion du cours de Pédagogie, Adriana Lessa Viana, sous la direction du Fernando César Bezerra de Andrade, a développé une recherche qualitative, de nature théorique, de type descriptif-bibliographique et interprétatif, pour répondre à la question : quelles fonctions Les médiums inconscients engagent-ils les enseignants dans leur relation avec les enfants dans le processus d'alphabétisation et d'alphabétisation ? Pour y répondre, nous visons, à la lumière de la Théorie de la Séduction Généralisée de Jean Laplanche, comprendre les fonctions pédagogiques dans la relation avec les enfants dans le processus d'alphabétisation et d'alphabétisation. Nous postulons, comme hypothèse, que, dans le contexte des relations enseignants-élèves au cours de l'alphabétisation et de l'alphabétisation – toujours marquées par la réouverture de la situation anthropologique fondamentale qui a donné naissance au psychisme inconscient –, il existe deux fonctions pédagogiques simultanées: séduire et des traductions à l'appui. Séduire signifie, au niveau conscient, les motiver à apprendre, et au niveau inconscient, cela signifie aussi adresser aux enfants des messages énigmatiques associés au désir de savoir de l'enseignant, qui à l'origine est sexuel (au sens freudien-laplanchéen). sens, c'est-à-dire instinctif, pervers, polymorphe). Soutenir les traductions implique de fournir les conditions affectives et culturelles pour la traduction de l'énigmatique à travers l'alphabétisation, de sorte que, dans l'alphabétisation, soient inclus à la fois l'exercice de théorisation sur soi-même et sur le monde et les théories qui en résultent elles-mêmes. Nous concluons que les fonctions pédagogiques sont fondamentales pour que les enfants, apprenant à lire et à écrire, puissent aussi être motivés par leurs désirs pour que les nouvelles énigmes (des lettres) leur permettent d'actualiser et de traduire les premières énigmes (celles de la séduction généralisée).

Mots-clés: Alphabétisation, Introduction à la lecture, Enfants, Fonctions de l'enseignante, Théorie de la séduction généralisée.

Alfabetización e introducción à la lectura infantil: funciones docentes desde la perspectiva de la Teoría de la Seducción Generalizada

Resumen

El proceso de alfabetización y alfabetización de los niños es un momento central en su ingreso al mundo del lenguaje escrito, y también es emocionalmente significativo. En esto participan decisivamente los docentes, cuya labor pedagógica asume el carácter de mediación en la construcción del conocimiento alfabetizado y en los primeros contactos con el texto escrito. Por lo tanto, en este artículo, resultado de un trabajo de conclusión de un curso de Pedagogía, Adriana Lessa Viana, con la orientación de Fernando César

Bezerra de Andrade, desarrolló una investigación cualitativa, de carácter teórico, de tipo descriptivo-bibliográfico e interpretativo, para responder a la pregunta: ¿qué funciones ¿Los psíquicos inconscientes asumen a los profesores en su relación con los niños en el proceso de alfabetización y alfabetización? Para responderla pretendemos, a la luz de la Teoría de la Seducción Generalizada de Jean Laplanche, comprender las funciones docentes en la relación con los niños en el proceso de alfabetización y alfabetización. Postulamos, como hipótesis, que, en el contexto de las relaciones profesor-alumno durante la alfabetización y la alfabetización –siempre marcadas por la reapertura de la situación antropológica fundamental que dio origen a la psique inconsciente–, existen dos funciones docentes simultáneas: seducir y traducciones de apoyo. Seducir significa, a nivel consciente, motivarlos a aprender, y a nivel inconsciente, también significa dirigir a los niños mensajes enigmáticos asociados al propio deseo de saber del maestro, que en origen es sexual (en el sentido freudiano-laplancheano). sentido, es decir, instintivo, perverso, polimorfo). Apoyar las traducciones implica proporcionar condiciones afectivas y culturales para la traducción de lo enigmático a través de la alfabetización, de modo que, en la alfabetización, se incluya tanto el ejercicio de teorizar sobre uno mismo y el mundo como las propias teorías resultantes. Concluimos que las funciones docentes son fundamentales para que los niños, al aprender a leer y escribir, puedan también motivarse por sus deseos y apoyarlos para que los nuevos enigmas (de las letras) les permitan actualizar y traducir los primeros enigmas (los de seducción generalizada).

Palabras clave: Alfabetización, Introducción à la lectura, Niños, Funciones docentes, Teoría de la seducción generalizada.

Recebido em: 19/6/2024

Revisado em: 25/9/2024

Aceito em: 2/10/2024