

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS

ESTUDOS DE PSICANÁLISE



2025

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS

ESTUDOS DE PSICANÁLISE

Editora Pascal

2025

Editor Chefe: Prof. Dr. Patrício Moreira de Araújo Filho

Edição e Diagramação: Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte: Marcos Clyver dos Santos Oliveira

Bibliotecária: Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

Revisão: Adelcio Machado Dos Santos

Conselho Editorial

Dr. Gabriel Nava Lima

Dr. Saulo José Figueiredo Mendes

Dr. José Ribamar Neres Costa

Dr^a Priscila Xavier de Araújo

Dr^a Maria Raimunda Chagas Silva

Dr^a Ivete Furtado Ribeiro Caldas

Dr^a Sandra Imaculada Moreira Neto

Dr. Claudio Alves Benassi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e

Santos, Adelcio Machado dos

Estudos de Psicanálise / Adelcio Machado dos Santos — São Luís: Editora Pascal, 2025.

76 f. : il.:

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6068-175-0

D.O.I.: 10.29327/5622346

1. Filosofia. 2. Psicanálise. 3. Educação. 4. Pesquisa. I. Santos, Adelcio Machado dos.
II. Título.

CDU: 159.964+37:001.8

Qualquer parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros, desde que seja citado o autor.

*Livro dedicado a
Natali Matté dos Santos*

“A Psicanálise é, em essência, uma cura pelo amor.”
(FREUD, 1917, p. 104).

“Introdução ao narcisismo”
Tradução de Paulo César de Souza.
São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PREÂMBULO

Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos

Este livro nasce do encontro entre a escuta clínica e a inquietação teórica, entre a prática da psicanálise e a necessidade de pensar seus fundamentos, seus limites e suas possibilidades no mundo contemporâneo. “Estudos de Psicanálise” inaugura uma série dedicada ao aprofundamento e à circulação de reflexões que emergem da experiência viva do trabalho psicanalítico — em consultório, nos grupos de estudo, nas instituições e, sobretudo, na relação com o sofrimento humano que se apresenta sob as formas mais diversas.

Por conseguinte, cada texto coligido se configura em parte de tessitura maior: não se pretende oferecer um tratado sistemático, mas antes compartilhar pontos de passagem, interrogações e articulações que, mesmo provisórias, procuram lançar luz sobre os impasses subjetivos de nosso tempo e de seus desdobramentos.

Na gênese deste volume jaz a ideia de que a psicanálise, embora enraizada em uma tradição teórica sólida, exige constante movimento. Entrementes em que remonta a Freud e ao corpo conceitual que se formou a partir de sua obra, ela exige revisitações e ressonâncias com a cultura, com os discursos sociais e com as transformações do sujeito ao longo da história.

Este primeiro volume, portanto, não apenas presta homenagem às origens do campo psicanalítico, mas também se propõe a pensar a sua atualidade: o que permanece, o que se transforma, o que retorna sob novas formas? Como escutamos hoje o inconsciente em tempos de hiperexposição, aceleração e esvaziamento dos laços simbólicos? Que ética orienta a nossa escuta diante de uma clínica marcada por novos sintomas e sofrimentos psíquicos que escapam às classificações tradicionais?

Não se trata aqui de oferecer respostas fechadas, mas de elaborar perguntas fecundas. A função da Psicanálise não é resolver, mas sustentar a possibilidade de um trabalho com o indizível, o enigmático, o fragmentado.

Os textos aqui apresentados foram escritos a partir dessa premissa: a de que o analista, antes de tudo, é alguém que se dispõe a escutar — e, ao escutar, coloca-se também em análise, em posição de abertura, de não saber, de implicação subjetiva. A escrita que se segue não busca disfarçar essa posição.

Ao inverso: assume que todo labor epistêmico se configura também um labor de desejo, uma construção que carrega marcas de uma escuta, de um percurso clínico, de uma transferência que atravessa tanto o espaço da análise quanto o da

escrita.

A organização do volume busca favorecer não apenas a leitura sequencial, mas também a possibilidade de percursos autônomos, conforme o interesse do leitor. Cada capítulo pode ser lido isoladamente, mas juntos formam um conjunto que tenta dar conta da complexidade do campo psicanalítico sem reduzi-lo à homogeneidade ou ao dogmatismo.

Por final, sempre colimando a relação entre psicanálise e cultura, abre-se espaço para pensar como o inconsciente se expressa nos discursos contemporâneos, nas práticas sociais, nas produções artísticas e nos modos de subjetivação em tempos de precarização, hiperconectividade e esvaziamento simbólico.

Essa interlocução com o campo cultural não é um adorno, mas uma necessidade: a Psicanálise, enquanto práxis de linguagem e de escuta, não pode prescindir do modo como os sujeitos se produzem e se expressam no laço social. É nesse terreno que se tornam visíveis novas configurações do mal-estar, novos sintomas, novas formas de sofrimento que exigem do analista uma escuta atenta e não normatizante.

Outrossim, a elaboração deste volume implica forma de reconhecimento, mormente ao legado original, sem o qual nada disso seria possível. Contudo, igualmente os analistas e pensadores que, ao longo do século XX e XXI, ampliaram e tensionaram os horizontes da Psicanálise, mantendo-a viva e pulsante.

Em epítome, augura-se este volume possa ser lido como contributo modesto, mas comprometido, com a militância psicanalítica em seus múltiplos desdobramentos.

Que, por final, ele provoque reflexões, inquietações e, quiçá, novas perguntas, porquanto é disso que se trata a Psicanálise: de manter viva a chama da pergunta, de sustentar o desejo de saber onde não há garantias, e de afirmar, contra todas as certezas, o valor da escuta, da transferência e do inconsciente.

BIOGRAFIA DO AUTOR



O Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos é psicanalista e filósofo.

Doutor e Pós-Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel e Licenciado em Filosofia.

O núcleo temático de estudo envolve as linhas de pesquisa: Desenvolvimento e Sociedade, Estudos Culturais e Filosofia da Interdisciplinaridade.

Ex-Reitor, coordenador de curso, vogal da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Núcleos Docentes Estruturante (NDE) e colegiado de curso.

Integrou os Conselhos Estaduais de Educação, Cultura e Desportos em Santa Catarina.

Militou no “staff” da Assembleia Constituinte de Santa Catarina, Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Tribunal de Contas de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Fazenda.

É avaliador científico de projetos, eventos, editoras e periódicos. Consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (BASIs), Banco Nacional de Itens (BNI), Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

É vogal das seguintes instituições: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos de Lazer (ANPEL), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo (ANPTUR), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD), Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (AN-CIB), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. (ABRACE).

Deu a lume a 65 livros, 165 capítulos de livros e 424 artigos científicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6663595207403860>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3916-972X>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	10
<i>PSICANÁLISE E FILOSOFIA: relação de extrema proximidade</i>	
CAPÍTULO 2	26
<i>O PAPEL DO INCONSCIENTE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA VISÃO PSICANALÍTICA</i>	
CAPÍTULO 3	43
<i>A PSICANÁLISE A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO</i>	
CAPÍTULO 4	46
<i>EDUCAÇÃO E LINGUAGEM – RELAÇÃO Densa E INEXTRICÁVEL</i>	
CAPÍTULO 5	59
<i>LITERATURA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: “O ATENEU”, DE RAUL POMPÉIA, E OS IMPACTOS PSÍQUICOS DOS PROCESSOS VERBAIS</i>	
CAPÍTULO 6	73
<i>PSICANÁLISE – UMA DAS PILASTRAS DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL</i>	

1

PSICANÁLISE E FILOSOFIA: relação de extrema proximidade

PSYCHOANALYSIS AND PHILOSOPHY: an extremely close relationship



RESUMO

Este artigo investiga a relação de extrema proximidade entre a psicanálise e a filosofia, analisando seus fundamentos, intersecções e diálogos ao longo da história do pensamento ocidental. Parte-se da compreensão de que, embora distintos em seus métodos e objetos, ambos os campos compartilham uma preocupação comum com a constituição do sujeito, a linguagem e os limites do conhecimento. São explorados os fundamentos da psicanálise a partir das contribuições de Freud e Lacan, bem como os fundamentos filosóficos que sustentam a crítica e a reflexão sobre o ser. A articulação entre esses saberes é discutida por meio de interlocuções com autores como Nietzsche, Heidegger, Foucault e Derrida. Por fim, o estudo evidencia que as tensões entre esses campos não enfraquecem sua relação, mas a tornam ainda mais produtiva, especialmente no tocante à compreensão da subjetividade contemporâneas.

Palavras-chave: psicanálise; filosofia; sujeito; linguagem.

ABSTRACT

This article investigates the close relationship between psychoanalysis and philosophy by analyzing their foundations, intersections, and dialogues throughout the history of Western thought. It begins with the understanding that, although distinct in their methods and objects, both fields share a common concern with the constitution of the subject, language, and the limits of knowledge. The foundations of psychoanalysis are explored through the contributions of Freud and Lacan, as well as the philosophical bases that support critique and reflection on being. The articulation between these areas of knowledge is examined through dialogues with authors such as Nietzsche, Heidegger, Foucault, and Derrida. Finally, the study shows that the tensions between these fields do not weaken their connection but rather make it more productive, especially regarding the understanding of contemporary subjectivity.

Keywords: psychoanalysis. philosophy. subject. language.



1. INTRODUÇÃO

A relação entre a psicanálise e a filosofia tem sido, desde os primórdios da primeira, marcada por uma profunda interdependência teórica, ainda que permeada por tensões e especificidades metodológicas. Ambas as disciplinas compartilham uma inquietação radical com os mistérios do sujeito, da linguagem, do desejo e da existência.

A filosofia, como se sabe milenar, sempre buscou compreender o ser humano em sua totalidade — sua razão, sua ética, sua liberdade, seus limites e seu lugar no mundo. A psicanálise, por sua vez, surgida no final do século XIX com os trabalhos pioneiros de Sigmund Freud, propôs-se a investigar a subjetividade humana a partir de uma nova lógica, centrada no inconsciente, na pulsão e na linguagem como mediadora entre o sujeito e o mundo.

Destarte, apesar de terem pontos de partida distintos, filosofia e psicanálise se encontram no interesse comum pela constituição do sujeito e pelos mecanismos profundos que governam o comportamento humano.

A proposta deste artigo parte da compreensão de que há uma relação de extrema proximidade entre essas duas áreas do saber, relação esta que não se resume a influências pontuais ou paralelismos ocasionais, mas que se estrutura como um verdadeiro entrelaçamento epistemológico. A psicanálise não nasceu no vácuo; Freud foi um leitor atento de filósofos como Schopenhauer e Nietzsche, cujas ideias sobre o inconsciente e a repressão influenciaram diretamente suas formulações iniciais.

Posteriormente, pensadores como Jacques Lacan radicalizaram ainda mais esse vínculo, ao se aproximarem da tradição filosófica estruturalista e pós-estruturalista, retomando elementos da linguística de Saussure, da fenomenologia de Heidegger e da dialética hegeliana. Inúmeros filósofos também se apropriaram dos conceitos psicanalíticos para pensar temas como o poder, o corpo, a alteridade, o desejo e a ética — como se vê em Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Slavoj Žižek, entre outros.

Nesse sentido, a relevância do presente estudo se justifica na necessidade de compreender as articulações e os pontos de convergência entre esses dois campos de saber, reconhecendo que a psicanálise, embora não seja uma filosofia, se constrói em constante diálogo com ela, tanto para fundamentar sua base teórica quanto para refletir sobre seus próprios limites.

Da mesma forma, a filosofia contemporânea encontrou na psicanálise uma chave hermenêutica para revisitar conceitos clássicos, problematizar a noção de sujeito cartesiano e ampliar o entendimento sobre a constituição do eu na modernidade e na pós-modernidade.

Por conseguinte, este artigo colma analisar criticamente os principais pontos de interlocução entre psicanálise e filosofia, destacando como essa proximidade se manifesta na construção de saberes sobre o sujeito, o desejo, a linguagem e a ética. Entre os objetivos específicos, propõe-se: (1) apresentar os fundamentos teóricos essenciais da psicanálise e da filosofia enquanto sistemas interpretativos da realidade; (2) identificar momentos históricos e autores em que o diálogo entre as duas disciplinas se intensificou; e (3) discutir as contribuições e tensões presentes nessa relação, especialmente no que se refere à cientificidade e ao estatuto epistemológico de cada uma.

A metodologia adotada é de cunho teórico-qualitativo, com base em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos das duas áreas, como Freud, Lacan, Nietzsche, Heidegger, Derrida e Žižek, entre outros. A proposta não é traçar uma linha evolutiva ou cronológica, mas construir uma cartografia conceitual que revele a complexidade e a fecundidade do entrelaçamento entre psicanálise e filosofia. A abordagem será interpretativa e crítica, buscando evidenciar tanto as confluências quanto as fraturas, os diálogos produtivos e as zonas de conflito.

Por final, a estrutura do artigo se organiza da seguinte forma: no primeiro momento, apresentam-se os fundamentos básicos da psicanálise, ressaltando suas principais categorias conceituais.

Em seguida, abordam-se os pilares da tradição filosófica, com ênfase nas correntes que mais dialogam com a psicanálise. Na sequência, o artigo explora os pontos de intersecção entre os dois saberes, com destaque para temas como linguagem, desejo e subjetividade. Posteriormente, são discutidos autores que contribuíram significativamente para o aprofundamento desse diálogo. Por fim, refletem-se as contribuições recíprocas, os limites e as potencialidades dessa relação de extrema proximidade, destacando-se a importância de uma abordagem interdisciplinar para a compreensão da complexidade do humano.

Com isso, espera-se não apenas contribuir para o debate teórico sobre a articulação entre psicanálise e filosofia, mas também evidenciar a potência desse diálogo para o pensamento crítico contemporâneo, em um contexto marcado pela fragmentação dos saberes e pela urgência de reflexões mais integradas sobre o sujeito e a cultura.

2. FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE

A psicanálise, concebida originalmente por Sigmund Freud no final do século XIX, representa uma revolução no modo como o sujeito humano é compreendido, deslocando a centralidade da razão para o inconsciente. Freud não somente fun-



dou uma nova abordagem terapêutica, mas também instituiu um sistema teórico com implicações epistemológicas e filosóficas profundas, que influenciaria áreas tão diversas quanto a arte, a literatura, a antropologia e a filosofia (Birman, 2006).

Desde sua formulação inicial, a psicanálise se apresenta como um campo clínico e teórico orientado pela escuta e interpretação dos processos inconscientes, dos sintomas, dos atos falhos, dos sonhos e da linguagem, articulando-os à constituição subjetiva.

O ponto de partida da psicanálise jaz na constatação de que os fenômenos psíquicos não podem ser totalmente explicados pela consciência. Como afirma Freud (1915), “a essência da repressão está simplesmente em se evitar que uma ideia se torne consciente” (Freud, 1915, p. 148). A partir dessa premissa, o autor desenvolve a tópica do aparelho psíquico, inicialmente composto pelas instâncias consciente, pré-consciente e inconsciente, e, posteriormente, reformulado no modelo estrutural com as instâncias Id, Ego e Superego (Freud, 1923). O inconsciente, por sua vez, é definido como um sistema regido por leis próprias — como a condensação, o deslocamento e o retorno do recaiado —, que opera independentemente da lógica racional e temporal da consciência.

No **âmbito** da clínica, Freud introduz o método da associação livre como técnica fundamental para acessar o conteúdo inconsciente do sujeito. Essa técnica permite que o analisando se expresse sem censura, possibilitando que conteúdos recalados emergjam na fala.

A transferência, outro conceito central, refere-se à repetição de padrões afetivos inconscientes da infância na relação com o analista. Freud observa que “o paciente revivência os desejos e os conflitos recalados na figura do médico” (Freud, 1912, p. 125), sendo esse fenômeno simultaneamente obstáculo e via de tratamento.

A partir das formulações freudianas, a psicanálise expandiu-se com contribuições significativas de autores como Melanie Klein, Donald Winnicott, Wilfred Bion e Jacques Lacan, cada qual propondo inflexões teóricas e clínicas que ampliaram o campo. Melanie Klein reformulou a teoria das pulsões e o conceito de inconsciente, propondo uma escuta mais voltada para as fantasias inconscientes e para a posição do sujeito desde os primeiros meses de vida.

Para Klein (1946), o inconsciente não se limita aos conteúdos recalados da infância, mas está em constante atividade na estrutura da personalidade.

Donald Winnicott, por sua vez, introduziu categorias inovadoras como o “objeto transicional”, o “ambiente suficientemente bom” e o “falso self”. Seu enfoque clínico se distancia da ênfase exclusivamente pulsional, privilegiando a relação mãe-bebê e o papel da adaptação ambiental na constituição do self. Segundo Win-

nicott (1960), é a capacidade de estar só na presença de alguém que constitui a base da maturidade emocional. Já Wilfred Bion contribui ao campo com a noção de “função alfa”, elemento fundamental para pensar os processos de simbolização e metabolização das experiências emocionais brutas.

Jacques Lacan retoma a obra freudiana sob o viés da linguística estrutural e da filosofia, propondo que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1957, p. 502). Lacan reformula os conceitos freudianos a partir de três registros fundamentais — o Real, o Simbólico e o Imaginário — e propõe uma clínica orientada pelo significante. O sujeito, em Lacan, é entendido como efeito da linguagem, fendido entre o que é e o que representa no discurso do Outro.

Em sua teoria do estágio do espelho, Lacan mostra como a imagem especular do corpo constitui o “eu” a partir de uma identificação alienada e fragmentada, gerando o que ele chama de “sujeito dividido” (Lacan, 1949).

Nos estudos contemporâneos, a psicanálise vem sendo revisitada à luz das ciências sociais, da neurociência e da filosofia. Pesquisadores como Birman (2006) e Costa (2014) discutem os novos sintomas da contemporaneidade, como o excesso de gozo, o declínio do Nome-do-Pai e o enfraquecimento da função simbólica. Birman (2006) afirma que o sofrimento psíquico atual se manifesta de forma distinta dos quadros neuróticos clássicos descritos por Freud, exigindo uma clínica mais atenta à fragmentação do eu e à fluidez das formas de subjetivação.

Ademais disso, estudos empíricos recentes buscam integrar elementos da psicanálise com abordagens interdisciplinares. À guisa de exemplo, Fonagy e Target (2007), com a teoria da mentalização, retomam aspectos da relação mãe-bebê à luz da psicanálise e das neurociências afetivas, contribuindo para a ampliação do entendimento dos processos de simbolização e regulação emocional.

Posto que sem abandonar os referenciais clássicos, esses estudos demonstram a vitalidade da psicanálise enquanto saber em permanente renovação.

Destarte, os fundamentos da psicanálise articulam-se em torno de uma ontologia do sujeito que escapa à racionalidade moderna e evidencia a precariedade da consciência diante das forças inconscientes que regem o desejo e a repetição. O sujeito psicanalítico é marcado pela falta, pela divisão e pela linguagem — elementos que distinguem a Psicanálise de outras abordagens psicológicas e a colocam em constante diálogo com a filosofia e as ciências humanas.

3. FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA

A filosofia, enquanto atividade crítica e reflexiva sobre os fundamentos da realidade, da existência e do conhecimento, é tão antiga quanto o pensamento



sistemático do Ocidente. Desde seus primórdios na Grécia Antiga, ela tem como característica essencial o questionamento radical do mundo e do próprio sujeito. A palavra “filosofia” (*philosophía*), derivada do grego, significa literalmente “amor ao saber”, e essa busca pela verdade, pelo sentido e pela compreensão das coisas permanece como seu traço mais persistente.

Os primeiros filósofos pré-socráticos, como Tales de Mileto, Anaximandro e Heráclito, preocupavam-se com o princípio (*arché*) de todas as coisas, o que denota a tentativa de racionalizar os fenômenos naturais sem recorrer à mitologia. Heráclito, por exemplo, afirma que “tudo flui” e que “não se entra duas vezes no mesmo rio” (Heráclito apud Kirk; Raven; Schofield, 2001, p. 187), antecipando uma visão dinâmica e conflitiva do real que influenciaria profundamente pensadores posteriores.

Com Sócrates, Platão e Aristóteles, a filosofia adquire uma feição mais antropológica, ética e epistemológica. Sócrates inaugura o método dialético, baseado no diálogo e na maiêutica, afirmando que “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida” (Platão, 2004, p. 38). A preocupação com o conhecimento de si e com a virtude será central na filosofia socrática, lançando as bases da tradição ética ocidental.

Platão, seu discípulo, desenvolve a teoria das ideias, segundo a qual o mundo sensível é apenas uma cópia imperfeita do mundo inteligível, onde residem as essências eternas e imutáveis. Para Platão, “a alma, antes de nascer, contemplava as ideias, e o conhecimento é uma recordação” (Platão, 2004, p. 117).

Aristóteles, por sua vez, propõe uma abordagem mais empírica e sistemática. Em sua “Metafísica”, ele define a filosofia como “a ciência do ser enquanto ser” (Aristóteles, 2009, p. 23). Sua concepção de substância, ato e potência, bem como suas reflexões sobre ética, política e lógica, moldaram o pensamento ocidental por séculos. Na “Ética a Nicômaco”, Aristóteles afirma que “a felicidade é o bem supremo, e se realiza na atividade racional segundo a virtude” (Aristóteles, 2001, p. 14).

Durante a Idade Média, a filosofia se cristianiza e se torna fortemente influenciada pela teologia. Filósofos como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino buscaram conciliar a razão com a fé. Para Agostinho, “crer para compreender” era o princípio fundamental (Agostinho, 1995), e o conhecimento da verdade passava pela iluminação divina. Tomás de Aquino, por sua vez, retoma Aristóteles e defende que “a razão e a fé são complementares, pois ambas derivam de Deus” (Aquino, 2006), estabelecendo os pilares do pensamento escolástico.

Com o advento da modernidade, a filosofia ganha nova orientação, centrada no sujeito e no conhecimento. Descartes, considerado o pai da filosofia moderna, inaugura o racionalismo ao afirmar “penso, logo existo” (Descartes, 1996. A dúvi-

da metódica cartesiana visava encontrar um fundamento indubitável para o saber. Já o empirismo, representado por John Locke, George Berkeley e David Hume, sustenta que todo conhecimento deriva da experiência sensível. Hume argumenta que “não há ideia que não derive de uma impressão sensorial” (Hume, 1999), miando a pretensão de uma razão pura.

Na virada do século XVIII para o XIX, Immanuel Kant propõe uma síntese entre racionalismo e empirismo ao desenvolver a “filosofia crítica”. Em sua “Crítica da Razão Pura”, Kant investiga as condições de possibilidade do conhecimento, afirmando que “os conceitos sem intuições são vazios; as intuições sem conceitos são cegas” (Kant, 2001). A partir dele, a filosofia adquire um caráter transcendental, refletindo sobre os próprios limites da razão.

Já no século XIX, surgem novas correntes filosóficas como o idealismo alemão, o existencialismo e o materialismo histórico. Hegel introduz a dialética como método filosófico, segundo o qual o real é racional e se desenvolve por meio da superação de contradições (Hegel, 2010). Marx, influenciado por Hegel, transforma a dialética em ferramenta crítica da sociedade, ao afirmar que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007). Por outro lado, Nietzsche empreende uma crítica radical à moral tradicional e à metafísica, defendendo o perspectivismo e a valorização da vontade de potência: “Deus está morto. E nós o matamos” (Nietzsche, 2006).

No século XX, a filosofia se fragmenta em múltiplas correntes, como a fenomenologia, o existencialismo, a filosofia analítica, o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Husserl propõe o retorno às “coisas mesmas” por meio da redução fenomenológica. Heidegger retoma a questão do ser, entendendo-o como “tempo” (Heidegger, 2012).

Sartre defende que “a existência precede a essência” (Sartre, 2007), propondo uma liberdade radical do sujeito. Já Michel Foucault e Jacques Derrida promovem uma crítica ao sujeito moderno e às estruturas de poder e linguagem.

A filosofia contemporânea continua refletindo sobre temas como ética, linguagem, política, subjetividade e ciência, revelando-se um campo plural e dinâmico. Pensadores como Habermas, Nancy Fraser, Judith Butler e Slavoj Žižek problematizam as formas de racionalidade, dominação e resistência, reiterando o papel crítico e transformador da filosofia.

Destarte, os fundamentos da filosofia constituem um campo vasto e multifacetado, cuja força reside justamente em seu compromisso com a dúvida, a argumentação e a reflexão rigorosa sobre os fundamentos do real e do humano. Esse arcabouço conceitual se mostra fundamental para o diálogo com a psicanálise, pois ambas compartilham o interesse pela constituição do sujeito, pela linguagem

e pelo questionamento dos saberes estabelecidos.

4. INTERSECÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E FILOSOFIA

A relação entre psicanálise e filosofia é marcada por tensões, influências recíprocas e um campo de interseções que revela não apenas afinidades temáticas, mas também estratégias epistemológicas que se entrelaçam na investigação da subjetividade, da linguagem, da verdade e do desejo.

Posto que sejam campos distintos quanto à origem e aos métodos, a psicanálise de Freud, Lacan, Winnicott ou Klein dialoga intensamente com problemas filosóficos, assim como a filosofia contemporânea incorpora categorias psicanalíticas em suas análises éticas, políticas e ontológicas.

Desde seu surgimento, a psicanálise apresentou questões com implicações filosóficas profundas. Freud (2019), ao formular a hipótese do inconsciente, abala os alicerces do racionalismo moderno, herdeiro de Descartes, segundo o qual o sujeito é essencialmente autoconsciente e transparente a si mesmo. A máxima freudiana segundo a qual “o eu não é senhor em sua própria casa” (Freud, 2019, p. 51) introduz uma cisão no sujeito moderno, descentrando a razão e apontando para a opacidade e os conflitos da vida psíquica.

Essa crítica ao sujeito cartesiano encontra ressonância em filósofos como Michel Foucault, que vê na psicanálise uma ruptura epistemológica com as ciências clássicas. Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1999) argumenta que Freud, ao lado de Marx e Nietzsche, é um dos “mestres da suspeita”, pois desvela os discursos ocultos que estruturam a subjetividade moderna. A psicanálise, para Foucault, inaugura uma nova forma de pensar o homem, não mais como fundamento do saber, mas como efeito de práticas discursivas e institucionais.

Outro ponto de convergência entre psicanálise e filosofia jaz a centralidade da linguagem. Freud já percebia o papel estruturante da linguagem na formação dos sintomas neuróticos e dos sonhos, o que será radicalizado por Jacques Lacan. Este, ao afirmar que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1998), aproxima a psicanálise da linguística estrutural e, por extensão, da filosofia da linguagem. A concepção lacaniana do sujeito como efeito da linguagem aproxima-se das teses pós-estruturalistas, para as quais não há um sujeito soberano anterior à linguagem.

A filosofia, por sua vez, historicamente já tematizava o problema da linguagem como mediadora do pensamento e do mundo. Platão, em *Cratilo*, discute a relação entre palavras e coisas; Aristóteles, em *De Interpretatione*, examina os modos como os signos significam.

No entanto, é na modernidade e contemporaneidade que a linguagem se torna central. A virada linguística na filosofia do século XX — representada por Wittgenstein, Austin, Derrida, entre outros — encontra na psicanálise um interlocutor privilegiado, especialmente nos debates sobre o sentido, a interpretação e a desconstrução dos discursos.

A intersecção entre desejo e ética é outro ponto de articulação entre os dois campos. Freud, em *O mal-estar na civilização*, aborda a tensão entre os impulsos pulsionais e as exigências civilizatórias, estabelecendo um campo de reflexão que transcende a psicopatologia para alcançar uma crítica da cultura. A repressão do desejo, necessária para a vida em sociedade, tem como preço a neurose e o sofrimento psíquico. Essa análise freudiana ecoa, por exemplo, na ética nietzschiana, que denuncia a moral do ressentimento como repressão das pulsões vitais, e na crítica de Adorno acerca da razão instrumental.

Lacan, por sua vez, retoma a questão do desejo em sua dimensão ética, afirmando que “a única coisa de que se pode ser culpado é de ter cedido de seu desejo” (Lacan, 2008). Essa formulação aproxima a ética psicanalítica de uma ética do sujeito, onde a verdade e a fidelidade ao desejo tornam-se centrais.

Trata-se de uma ética trágica, em que não há garantia transcendental, mas apenas a responsabilidade singular do sujeito diante do desejo que o constitui.

Ademais disso, a noção de verdade na psicanálise guarda uma afinidade com concepções filosóficas críticas da metafísica da presença. Para Freud, a verdade do sujeito se manifesta nos lapsos, nos sonhos, nos sintomas, ou seja, em formações do inconsciente que resistem à lógica da consciência. Lacan vai mais longe ao dizer que a verdade tem estrutura de ficção (Lacan, 1998), deslocando a ideia de verdade como adequação ou correspondência para uma perspectiva performativa e subjetiva.

Nesse ponto, a psicanálise se aproxima das correntes filosóficas contemporâneas que questionam a ontologia clássica. Derrida, por exemplo, ao propor a desconstrução, busca mostrar os jogos de poder e exclusão que constituem os textos e discursos. O inconsciente lacaniano, como estrutura significante, encontra afinidades com a escrita derridiana, ambos operando a partir de deslocamentos, equívocos e descentramentos. O sujeito, nessa perspectiva, está sempre em processo, nunca inteiramente presente a si mesmo.

Outro ponto de convergência é o estatuto do tempo e da memória. A psicanálise, desde Freud, entende o psiquismo como temporalizado, estruturado por traumas, reminiscências e repetições. A lembrança não é um registro fiel, mas uma construção retroativa, como o próprio Freud reconhece em seu conceito de *Nachträglichkeit*, ou “posterioridade” (Freud, 2010).

Essa concepção temporal é profundamente filosófica e dialoga com a fenomenologia de Husserl e Heidegger, especialmente no que tange à constituição do tempo subjetivo e à historicidade do ser.

Adicionalmente, muitos filósofos contemporâneos retomam a psicanálise como instrumento crítico para pensar as configurações sociais e políticas do sujeito. Judith Butler, à **guisa de** exemplo, articula as categorias psicanalíticas com as questões de gênero, mostrando como o desejo e a identidade são efeitos de normas discursivas (Butler, 2017). Žižek (1992), por outro lado, utiliza a psicanálise lacaniana para reinterpretar a ideologia e a fantasia na cultura capitalista, afirmando que a ideologia opera exatamente como o inconsciente.

Nesse sentido, a psicanálise e a filosofia se cruzam em múltiplos pontos: na crítica ao sujeito moderno, na centralidade da linguagem, na elaboração da ética do desejo, na concepção da verdade e da memória, e na análise das estruturas sociais. Tais intersecções não significam uma fusão entre os dois campos, mas antes uma interlocução produtiva e crítica.

A filosofia, com sua tradição reflexiva, oferece à psicanálise ferramentas conceituais e hermenêuticas; a psicanálise, por sua vez, desafia a filosofia a reconsiderar o sujeito, a linguagem e o saber a partir de uma experiência clínica do inconsciente.

4.1 Diálogos notáveis, contribuições e tensões

A trajetória da relação entre psicanálise e filosofia é pontuada por diálogos profícuos, intercâmbios produtivos e, ao mesmo tempo, por divergências teóricas e metodológicas que tornam esse campo de intersecção extremamente fértil, mas também problemático.

A psicanálise, surgida no final do século XIX com Freud, tem uma vocação clínica e terapêutica, enquanto a filosofia, com raízes na Antiguidade, assume uma postura reflexiva e analítica sobre os fundamentos do ser, do conhecimento e da moral. Contudo, as duas áreas compartilham um mesmo objeto de inquietação: o sujeito humano, sua constituição, sua linguagem, seu desejo e suas formas de existência no mundo.

Um dos diálogos mais notáveis entre psicanálise e filosofia ocorreu com a recepção crítica da obra freudiana por parte da Escola de Frankfurt.

Pensadores como Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Erich Fromm viram na psicanálise não apenas uma ciência do inconsciente, mas uma poderosa crítica à sociedade capitalista e à repressão cultural. Em *Eros e civilização*, Marcuse (2015) propõe uma leitura freudo-marxista na qual a repressão não é apenas um impe-

rativo civilizatório, mas sim o reflexo de uma organização social que reprime de forma excessiva as pulsões humanas, moldando subjetividades conformistas. Para ele, uma sociedade emancipada seria aquela em que Eros, princípio do prazer, pudesse se expressar de forma mais livre e criativa, sem os entraves de uma moral repressiva.

Entrementes, Erich Fromm procurou resgatar os aspectos humanistas da psicanálise, deslocando-se da ênfase freudiana nas pulsões sexuais para uma compreensão mais ampla das necessidades humanas e da alienação social. Fromm (2002) critica a visão mecanicista da psicanálise ortodoxa e busca reintegrá-la a uma tradição filosófica existencialista, especialmente influenciada por Kierkegaard e Marx.

Sua tentativa de unir psicanálise e filosofia política aponta para uma ampliação do campo psicanalítico, ultrapassando os limites do consultório e dialogando com as estruturas sociais, econômicas e éticas.

No campo francês, um dos mais relevantes interlocutores entre psicanálise e filosofia foi Jacques Lacan, cuja releitura estruturalista de Freud redefiniu as bases conceituais da psicanálise, promovendo encontros decisivos com a linguística, a filosofia e a antropologia. Lacan estabelece um diálogo com Hegel, Heidegger, Descartes e com os pós-estruturalistas franceses. Sua concepção do sujeito como dividido e constituído pela linguagem encontra pontos de contato, mas também de tensão, com a tradição filosófica moderna.

Lacan se aproxima de Hegel ao conceber a dialética do desejo e do reconhecimento como motor da constituição do sujeito. Em seu seminário sobre A ética da psicanálise, ele afirma que o desejo do sujeito é sempre o desejo do Outro, o que remete à famosa dialética do senhor e do escravo hegeliana (Lacan, 2008).

No entanto, Lacan vai além da filosofia hegeliana ao inserir o conceito de inconsciente como estrutura linguística e ao romper com a ideia de um progresso racional no autoconhecimento do sujeito.

O diálogo entre Lacan e Heidegger também é notável. Ambos compartilham a ideia de que o ser humano é lançado em um mundo já estruturado simbolicamente, no qual a linguagem precede e determina a constituição do sujeito. Lacan aprofunda essa concepção ao afirmar que o sujeito é “um efeito de significante”, o que o coloca em perpétua alienação em relação ao seu próprio desejo. Enquanto Heidegger fala do “esquecimento do ser”, Lacan revela o “desconhecimento de si” operado pelo inconsciente. Ambos, portanto, se afastam das promessas de transparência racional do sujeito moderno.

Todavia, a relação entre filosofia e psicanálise também é marcada por tensões epistemológicas e ontológicas. Uma das críticas clássicas à psicanálise advém da

filosofia da ciência, especialmente representada por Karl Popper, que considerava a psicanálise uma pseudociência por não ser passível de falseabilidade empírica. Popper (2004) argumentava que as teorias psicanalíticas são tão flexíveis que podem explicar qualquer comportamento, o que comprometeria seu status científico.

Posto que essa crítica tenha perdido força nos círculos mais contemporâneos, ela revela uma tensão entre o método clínico e o paradigma experimental das ciências.

Outra tensão diz respeito à concepção de sujeito. Enquanto a filosofia tradicionalmente buscava um sujeito unificado, racional e autoconsciente, a psicanálise freudiana — e, posteriormente, a lacaniana — propõe um sujeito dividido, conflituoso e, em grande medida, inconsciente. Isso desafia não apenas as categorias filosóficas da modernidade, mas também os pressupostos éticos e políticos de autodeterminação e liberdade.

Nesse ponto, a psicanálise impõe uma revisão crítica de fundamentos filosóficos seculares.

Por outro lado, a filosofia também tensiona a psicanálise ao questionar os fundamentos éticos de sua prática. Paul Ricoeur, em *Freud: uma interpretação da cultura*, reconhece a importância da psicanálise como hermenêutica da vida simbólica, mas a censura por seu reducionismo biológico inicial e pela ausência de uma fundamentação ética clara (Ricoeur, 2010).

Para Ricoeur, a psicanálise deve ser integrada a uma ética da responsabilidade, onde o sujeito não é apenas determinado por suas pulsões, mas também é agente de sentido e de decisão.

A contemporaneidade traz novas possibilidades para esse diálogo. Autores como Judith Butler, Cornelius Castoriadis, Julia Kristeva e Slavoj Žižek demonstram como a psicanálise pode ser um instrumento analítico potente nas ciências humanas e sociais. Butler (2017), por exemplo, articula a teoria do inconsciente à performatividade de gênero, mostrando como os processos de subjetivação se operam por meio da repetição normativa de discursos culturais e simbólicos. Para ela, a psicanálise oferece uma linguagem para pensar a vulnerabilidade do sujeito frente às normas sociais.

Žižek (1992), por sua vez, utiliza a estrutura lacaniana para reinterpretar as dinâmicas ideológicas e a constituição do desejo na cultura contemporânea, mostrando como o gozo (*jouissance*) se articula à lógica do consumo e à manutenção do sistema capitalista. Assim, a psicanálise não apenas contribui para a filosofia contemporânea, como também permite uma crítica aguda das formas de dominação subjetiva.

Do lado da filosofia, autores como Alain Badiou e Giorgio Agamben retomam conceitos psicanalíticos para pensar a política, a ética e a constituição do sujeito.

Badiou (2003) elogia Lacan por ter mantido a fidelidade ao real do desejo e por ter proposto uma ética da singularidade. Agamben, por sua vez, utiliza conceitos freudianos como o “trauma” para pensar os estados de exceção e a constituição da norma na vida contemporânea.

Por conseguinte, o campo das interações entre psicanálise e filosofia revela-se como um espaço de intenso diálogo, onde contribuições mútuas são reconhecidas, mas também onde se mantêm tensões fecundas.

Os contributos filosóficos oferecem à psicanálise novos horizontes críticos, ao passo que a psicanálise desafia as categorias filosóficas tradicionais e propõe uma nova forma de pensar o sujeito, a linguagem e a verdade. A riqueza desse intercâmbio reside justamente na impossibilidade de uma síntese final, pois a interlocução entre os dois campos se alimenta das diferenças que os constituem e se renovam a cada nova abordagem crítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que a psicanálise e a filosofia, embora constituam campos distintos em suas origens e métodos, mantêm uma relação de extrema proximidade que se revela tanto na dimensão conceitual quanto na problematização do sujeito. Desde a fundação da psicanálise por Freud, nota-se um diálogo implícito com questões filosóficas clássicas, como a natureza do desejo, a formação do eu e a condição humana.

A filosofia, por sua vez, viu na psicanálise uma chave hermenêutica para repensar os fundamentos do sujeito moderno, sobretudo a partir do século XX.

Os fundamentos da psicanálise, baseados na escuta clínica, no inconsciente e na sexualidade, desafiaram concepções filosóficas estabelecidas sobre racionalidade, autonomia e identidade. Ao propor que o sujeito é dividido, não transparente a si mesmo e marcado por determinações inconscientes, a psicanálise colocou em xeque os pilares do cogito cartesiano e da moral kantiana. Esse deslocamento foi absorvido e reelaborado por correntes filosóficas contemporâneas, sobretudo as de inspiração hermenêutica, estruturalista e pós-estruturalista.

Por sua vez, os fundamentos da filosofia forneceram à psicanálise instrumentos conceituais e referenciais históricos para uma compreensão mais ampla do humano. As contribuições de pensadores como Hegel, Nietzsche, Heidegger e Foucault demonstram como as interrogações filosóficas sobre o ser, a linguagem, o poder e a verdade também atravessam os pressupostos e a prática clínica psicanalítica. Essa reciprocidade fecunda se concretizou em diálogos notáveis e em abordagens interdisciplinares que enriqueceram ambos os campos.



No entanto, a relação entre psicanálise e filosofia não é isenta de tensões. A psicanálise, por vezes acusada de não possuir critérios científicos rigorosos, foi alvo de críticas filosóficas quanto à sua validade epistemológica. Por outro lado, a filosofia, ao tentar sistematizar conceitos psicanalíticos, corre o risco de reduzir a complexidade da experiência clínica a abstrações teóricas.

Essas tensões, contudo, são também produtivas, pois mantêm viva a interlocução e estimulam revisões críticas e éticas de ambos os saberes.

Em face do exposto, conclui-se que a interseção entre psicanálise e filosofia constitui um campo fértil de reflexão, onde o pensamento clínico e o pensamento crítico se entrelaçam na tentativa de compreender o sujeito em sua dimensão mais profunda e contraditória. Essa proximidade não implica fusão, mas uma tensão dinâmica que potencializa novas leituras, práticas e interpretações.

Em epítome, o diálogo entre esses dois domínios permanece não apenas necessário, mas urgente, frente aos desafios contemporâneos da subjetividade, da linguagem e da ética.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1995.
- AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**: a existência de Deus. São Paulo: Loyola, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- BADIOU, Alain. **Ética**: um ensaio sobre a consciência do mal. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre o superego**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- FONAGY, Peter; TARGET, Mary. **Psicanálise e Teoria da Mentalização**: a teoria do apego em diálogo com a psicanálise contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). In: FREUD, Sigmund **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 119-130.

FREUD, Sigmund. A repressão (1915). In: FREUD, Sigmund **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 143-158.

FREUD, Sigmund. O ego e o id (1923). In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 13-66.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: UNESP, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 2001.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. **Os pré-socráticos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KLEIN, Melanie. Notas sobre alguns mecanismos esquizoides (1946). In: LACAN, Jacques. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 95-121.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 495-528.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu (1949). In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 97-103.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7: A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações: o desenvolvimento do conhecimento científico**. São Paulo: Cultrix, 2004.

RICOEUR, Paul. **Freud: uma interpretação da cultura**. São Paulo: Loyola, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Nova Cultural, 2007.

WINNICOTT, Donald W. A capacidade para estar só (1960). In: WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 33-39.

ŽIŽEK, Slavoj. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.



2

O PAPEL DO INCONSCIENTE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA VISÃO PSICANALÍTICA



RESUMO

O texto perquire a relevância do inconsciente na dinâmica entre professor e aluno, destacando que a relação educacional vai além da mera transmissão de conteúdo. Fundamentado na Psicanálise, especialmente nas ideias de Freud e Lacan, o estudo propõe que aspectos subjetivos como desejo, transferência, projeção e afetividade influenciam significativamente o processo de ensino-aprendizagem. A escola é entendida como um espaço de relações intersubjetivas, onde emergem emoções inconscientes que afetam tanto o desempenho dos alunos quanto as atitudes dos professores. O conceito de transferência é central na análise, porquanto envolve a projeção de sentimentos antigos no professor, podendo facilitar ou dificultar a aprendizagem. Da mesma forma, o desejo de saber é apontado como elemento motivador, que pode ser estimulado ou reprimido conforme a postura pedagógica adotada. A escuta atenta, inspirada na prática clínica psicanalítica, é valorizada como ferramenta essencial para o educador compreender os alunos como sujeitos singulares. O texto defende que o fracasso escolar e a indisciplina muitas vezes têm raízes inconscientes, exigindo abordagem educativa mais sensível, ética e humanizada.

Palavras-chave: Psicanálise. Inconsciente. Educação. Magistério.

ABSTRACT

The text discusses the importance of the unconscious in the dynamics between teacher and student, highlighting that the educational relationship goes beyond the mere transmission of content. Based on psychoanalysis, especially on the ideas of Freud and Lacan, the study proposes that subjective aspects such as desire, transference, projection and affectivity significantly influence the teaching-learning process. School is understood as a space of intersubjective relationships, where unconscious emotions emerge that affect both student performance and teacher attitudes. The concept of transference is central to the analysis, as it involves the projection of old feelings onto the teacher, which can facilitate or hinder learning. Likewise, the desire to know is pointed out as a motivating element, which can be stimulated or repressed according to the pedagogical stance adopted. Attentive listening, inspired by psychoanalytic clinical practice, is valued as an essential tool for the educator to understand students as unique subjects. The text argues that school failure and indiscipline often have unconscious roots, requiring a more sensitive, ethical and humanized educational approach.

Keywords: Psychoanalysis. Unconscious. Education. Teaching.



1. INTRODUÇÃO

A relação entre professor e aluno constitui um dos pilares mais significativos do processo educacional, extrapolando os limites da simples transmissão de conteúdos curriculares. Essa interação é permeada por aspectos subjetivos, simbólicos e emocionais que, muitas vezes, escapam à racionalidade e à objetividade pretendidas no ambiente escolar. Elementos como confiança, empatia, desejo, resistência, reconhecimento e afetividade estão presentes de modo mais ou menos explícito em toda experiência educativa. Assim, compreender essas manifestações exige uma abordagem que vá além dos paradigmas pedagógicos tradicionais, integrando saberes oriundos de campos como a Psicanálise.

Desde o final do século XIX, a Psicanálise, inicialmente desenvolvida por Sigmund Freud, tem se constituído como uma importante ferramenta para compreender a subjetividade humana. Seus conceitos, como o inconsciente, a transferência, o desejo e os mecanismos de defesa, oferecem um aporte teórico robusto para interpretar fenômenos psíquicos que se manifestam nas mais diversas áreas da vida social, inclusive na educação. A relação professor-aluno, nesse contexto, pode ser analisada como um espaço relacional em que emergem fantasias inconscientes, identificações, projeções e dinâmicas transferenciais que influenciam diretamente os modos de ensinar e aprender.

O espaço escolar, embora estruturado em normas, currículos e objetivos pedagógicos, é também um campo de relações intersubjetivas complexas. Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno estão sujeitos a afetos inconscientes que impactam seu desempenho, suas atitudes e o próprio vínculo entre ambos. Não raro, sentimentos ambíguos de amor e ódio, admiração e resistência, autoridade e submissão emergem na sala de aula, interferindo nas práticas educativas e nos resultados de aprendizagem. A escuta atenta, conceito essencial na clínica psicanalítica, assume um papel estratégico nesse cenário, ao possibilitar que o educador compreenda o aluno como sujeito de desejos, medos, histórias e subjetividades únicas.

No contexto contemporâneo, marcado por transformações sociais aceleradas, diversidade cultural crescente e desafios inéditos para o campo educacional, torna-se cada vez mais urgente refletir sobre as dinâmicas subjetivas presentes nas instituições escolares. Os professores se veem frequentemente sobrecarregados diante das demandas cognitivas, emocionais e comportamentais de seus alunos, ao passo que os estudantes enfrentam contextos familiares, sociais e psicológicos que afetam diretamente sua vivência escolar. Nesse panorama, a Psicanálise oferece um olhar aprofundado sobre as dimensões ocultas dessas relações, permitindo ao educador perceber que o fracasso escolar, a indisciplina ou o desinteresse podem ter raízes inconscientes que precisam ser escutadas e compreendidas, mais

do que reprimidas ou ignoradas.

O conceito de transferência, central na teoria psicanalítica, é particularmente relevante para a análise do vínculo pedagógico. Na transferência, o sujeito desloca para o outro — no caso, o professor — sentimentos e expectativas inconscientes que foram originados em experiências infantis ou em relações significativas do passado. O professor, muitas vezes sem se dar conta, torna-se depositário dessas projeções, o que pode tanto facilitar quanto dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Quando o aluno transfere afetos positivos, como admiração e confiança, há um ambiente favorável à aprendizagem. Por outro lado, quando a transferência envolve sentimentos de hostilidade, medo ou rejeição, o ambiente escolar pode se tornar um espaço de conflito e resistência.

Outro conceito relevante é o do desejo, especialmente o desejo de saber, que, segundo Freud e Lacan, é a força motriz do sujeito em sua busca por conhecimento. No ambiente escolar, esse desejo pode ser estimulado ou bloqueado a depender da forma como se estrutura a relação com o saber e com o outro que detém esse saber — no caso, o professor. Quando o educador é capaz de reconhecer a importância do desejo do aluno, de respeitar seu tempo e suas formas de expressão, contribui para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz. No entanto, quando a educação ignora a subjetividade e adota uma postura meramente instrucional, corre-se o risco de transformar o ato de aprender em uma experiência alienante e desmotivadora.

Destarte, a fim de propor uma reflexão sobre o papel do inconsciente na relação entre professor e aluno, este artigo pretende contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e eficazes. O intuito é evidenciar que, ao integrar o referencial psicanalítico ao campo educacional, o professor pode ampliar sua escuta, reconhecer os processos inconscientes que operam nas interações escolares e repensar sua função não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências formativas que envolvem o ser inteiro do aluno.

A escolha desse tema se justifica pela experiência profissional no campo da educação, onde foi possível observar a frequência e a complexidade com que questões subjetivas se manifestam nas relações cotidianas de sala de aula. Muitas vezes, a dificuldade de aprendizagem não está relacionada à falta de conteúdo, mas sim à ausência de um vínculo significativo, ao bloqueio afetivo ou à resistência inconsciente. Reconhecer essas nuances pode ser o primeiro passo para uma atuação pedagógica mais efetiva e humanizada.

Em suma, este estudo se propõe a investigar, à luz da Psicanálise, as manifes-



tações do inconsciente na relação entre professor e aluno. Por meio de uma revisão integrativa da literatura, serão explorados os principais conceitos teóricos que sustentam essa abordagem, discutindo-se suas implicações para o cotidiano escolar. Assim sendo, o objetivo é contribuir para a formação de professores mais atentos à escuta do outro e mais conscientes de seu papel como sujeitos implicados em um processo educativo que é, acima de tudo, relacional, afetivo e subjetivo

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O inconsciente e a formação do sujeito

A compreensão do inconsciente como instância constitutiva do sujeito é uma das contribuições mais significativas da Psicanálise para o entendimento das relações humanas, inclusive no campo educacional. Desde Freud, o inconsciente é concebido como um sistema dinâmico, composto por desejos reprimidos, fantasias, afetos e conteúdo que escapam à consciência, mas que determinam fortemente o comportamento, os vínculos e as escolhas do sujeito. Segundo Freud (1923), o inconsciente não é apenas um reservatório de conteúdos recalçados, mas sim um operador ativo da subjetividade, interferindo diretamente nas ações e relações do sujeito com o mundo e com o outro.

No processo educativo, o sujeito que aprende não é um ser neutro, mas alguém já constituído por experiências anteriores, marcado por inscrições afetivas que perpassam seu modo de se relacionar com o conhecimento, com a autoridade do professor e com a instituição escolar. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também um cenário de relações inconscientes que remetem ao desejo, à repetição, à transferência e aos mecanismos de defesa. Como afirma Kupfer (2005), educar não é apenas ensinar conteúdos, mas oferecer ao sujeito a possibilidade de simbolizar sua experiência, o que exige que o professor esteja atento às manifestações inconscientes que atravessam o cotidiano da sala de aula.

A Psicanálise lacaniana reforça essa concepção ao considerar que o sujeito é efeito da linguagem e do desejo do Outro. Para Lacan (1992), o inconsciente é estruturado como uma linguagem, sendo o sujeito sempre um ser dividido, atravessado por uma falta constitutiva que o impulsiona à busca do saber e do reconhecimento. Essa busca se realiza, muitas vezes, na figura do professor, que ocupa simbolicamente o lugar de um “sujeito suposto saber”. Tal posição ativa processos transferenciais que precisam ser reconhecidos e manejados com ética e escuta.

A formação do sujeito, portanto, ocorre em um campo simbólico onde o inconsciente se manifesta por meio de lapsos, atos falhos, sintomas, resistências e

formas de expressão simbólica. No ambiente escolar, essas manifestações aparecem de modo sutil, como na dificuldade de concentração, no comportamento desafiador, no silêncio excessivo, na evasão ou mesmo no fracasso escolar. Tais sintomas, quando compreendidos como expressões de um conflito interno, podem ser escutados e acolhidos pedagogicamente. Como defende Freud (1914), a aprendizagem se dá pela via do afeto, sendo o vínculo afetivo o meio pelo qual o saber pode ser transmitido ou recusado.

Essa escuta do sujeito, entretanto, não é tarefa simples. Ela exige que o educador se desloque de uma posição técnica para uma postura ética, em que o outro seja reconhecido em sua singularidade e complexidade. Como destaca Ribeiro (2006), a Psicanálise, ao ser articulada à educação, possibilita compreender que o fracasso escolar, por exemplo, não é apenas resultado de dificuldades cognitivas, mas pode estar ligado a conflitos psíquicos e posicionamentos inconscientes diante do saber e da figura de autoridade que o professor representa.

Ademais disso, Tardif e Lessard (2007) lembram que o trabalho docente é uma profissão de interações humanas, em que o professor lida com sujeitos em formação e, ao mesmo tempo, com sua própria história e subjetividade.

Por conseguinte, faz-se mister reconhecer que também o educador é atravessado por seus desejos inconscientes, projeções e fantasias, o que torna a relação pedagógica um espaço de encontro entre inconscientes. Essa concepção exige que os processos formativos dos docentes incluam dimensões reflexivas e psicodinâmicas, capazes de promover uma maior consciência de si e do outro.

2.2 A relação transferencial na educação

O conceito de transferência, inicialmente desenvolvido por Sigmund Freud no contexto da clínica psicanalítica, revela-se também fundamental para compreender as relações interpessoais em outros campos, como a educação. Freud (1912) observou que, durante o tratamento analítico, o paciente tende a transferir ao analista sentimentos, expectativas e afetos originalmente direcionados a figuras significativas da infância, especialmente os pais. Esse fenômeno, denominado transferência, não é exclusivo do ambiente terapêutico: trata-se de um mecanismo psíquico que se manifesta em qualquer relação em que haja um investimento afetivo e simbólico, como é o caso da relação entre professor e aluno.

Na escola, o professor frequentemente ocupa o lugar simbólico do “sujeito suposto saber”, expressão cunhada por Lacan (1992) para indicar que o educador, aos olhos do aluno, detém um saber que lhe falta. Essa posição, contudo, vai além do domínio do conteúdo: ela aciona afetos inconscientes, representações arcaicas

e experiências anteriores do educando, que podem despertar sentimentos ambivalentes como admiração e raiva, obediência e resistência. Como aponta Kupfer (2005), a relação pedagógica é marcada por intensos investimentos emocionais e subjetivos, sendo o professor muitas vezes idealizado ou odiado a partir de padrões inconscientes estabelecidos na infância.

A transferência, nesse contexto, pode se constituir como um poderoso facilitador do processo de ensino-aprendizagem, quando o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno cria um ambiente de confiança, reconhecimento e motivação. No entanto, também pode ser um obstáculo, especialmente quando se manifestam sentimentos de hostilidade, rejeição ou desconfiança. Conforme destaca Santos (2009), tais sentimentos, ainda que inconscientes, interferem diretamente no rendimento escolar, no comportamento em sala de aula e na forma como o estudante se apropria do conhecimento.

Freud (1925) advertia que o trabalho da educação não se confunde com o da análise, pois enquanto esta exige uma “situação analítica” específica, aquela se desenvolve em um espaço institucional com outras finalidades e dinâmicas. Contudo, ele reconhecia que tanto a análise quanto a educação lidam com os mesmos elementos da psique humana: o desejo, a repressão, a resistência e a transferência. Assim, compreender os efeitos da transferência na sala de aula significa reconhecer que o ato de ensinar está permeado por dimensões inconscientes que ultrapassam o planejamento didático e a metodologia aplicada.

Para Ribeiro (2006), a integração entre Psicanálise e Educação amplia a compreensão dos vínculos escolares, ao permitir que se veja, na figura do professor, um mediador de experiências emocionais e simbólicas que ressoam na história de vida do aluno. É nesse sentido que o educador precisa desenvolver uma escuta que vá além das palavras, capaz de captar o não dito, o gesto, o silêncio e o sintoma como formas de expressão do inconsciente. Essa escuta atenta, ética e acolhedora, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de elaboração subjetiva e crescimento pessoal.

A presença da transferência também exige que o professor esteja atento à sua própria subjetividade. Como lembra Tardif e Lessard (2007), ensinar é um trabalho relacional que implica emoções, identificações e projeções do próprio docente. Ao ser alvo de afetos transferenciais por parte dos alunos, o educador pode vivenciar sentimentos igualmente ambíguos, que precisam ser reconhecidos e elaborados para que não comprometam a qualidade do vínculo pedagógico. Tal consciência exige processos formativos que contemplem não apenas os saberes técnicos e didáticos, mas também o autoconhecimento e a reflexão crítica sobre a prática.

Por conseguinte, a partir do que já preconiza Freud (1974), a relação transference na educação não deve ser vista como um problema a ser evitado, mas como

uma dimensão constitutiva da experiência educativa que, se bem compreendida e manejada, pode se tornar uma via potente de transformação e aprendizagem. Logo, observa-se que a Psicanálise oferece, assim, uma chave de leitura para interpretar os conflitos, resistências e afetos que emergem na relação pedagógica, permitindo que o educador se torne não apenas um transmissor de saberes, mas também um interlocutor sensível às dimensões profundas do sujeito em formação.

2.3 O desejo, a escuta e o processo educativo

No campo da Psicanálise, o desejo ocupa um lugar central na constituição do sujeito e no modo como ele se relaciona com o saber e com o outro. Lacan (1992) afirma que “o desejo é o desejo do Outro”, isto é, o sujeito se constitui a partir do olhar e da palavra do outro significativo, carregando em si a marca do desejo que o antecede. No processo educativo, essa lógica se desdobra na relação entre aluno e professor, em que o desejo de saber, enquanto expressão do inconsciente, é fundamental para a aprendizagem, sendo mediado pela escuta e pelo vínculo estabelecido entre os sujeitos envolvidos.

O desejo de aprender não pode ser reduzido à curiosidade racional ou à motivação extrínseca. Na perspectiva psicanalítica, ele está ligado ao inconsciente, à falta constitutiva que mobiliza o sujeito em direção ao saber. Conforme destaca Freud (1914), o conhecimento só pode ser verdadeiramente transmitido quando há afeto envolvido, ou seja, quando o sujeito deseja saber algo que faça sentido para sua experiência subjetiva. A escola, nesse sentido, não é apenas o lugar da transmissão de conteúdos, mas um espaço simbólico onde esse desejo pode ser despertado ou sufocado, a depender da forma como o ambiente educativo acolhe a singularidade do aluno.

Kupfer (2005) enfatiza que o desejo de saber do aluno é sempre dirigido a um Outro — neste caso, o professor —, a quem é conferido um saber que se supõe ser capaz de responder às inquietações e perguntas que mobilizam o estudante. Quando essa expectativa é frustrada ou ignorada, surgem resistências, desinteresse ou comportamentos que expressam, de forma sintomática, o conflito psíquico que se estabelece. É nesse ponto que a escuta, enquanto prática ética e pedagógica, adquire uma importância central. A escuta não se resume a ouvir o que é dito; trata-se de estar atento ao que o aluno expressa por meio de palavras, silêncios, gestos e sintomas.

Para que essa escuta seja eficaz, o professor precisa estar sensibilizado para captar os movimentos inconscientes que atravessam o processo educativo. Como observa Ribeiro (2006), escutar o sujeito implica reconhecer que ele é atravessado por uma história única, por marcas afetivas e simbólicas que interferem direta-



mente na forma como aprende, se comporta e se relaciona. A escuta qualificada, portanto, é um instrumento que possibilita ao educador compreender além do visível, identificando, por exemplo, que uma dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a conflitos emocionais não elaborados ou a experiências traumáticas.

A escuta também permite ao professor refletir sobre sua própria prática e sobre os sentidos que atribui ao seu trabalho. Conforme Tardif e Lessard (2007), o ensino é uma profissão de interações humanas, em que o educador está constantemente envolvido em relações que mobilizam sua subjetividade. Assim, escutar o aluno também implica escutar a si mesmo, reconhecendo seus limites, afetos e desejos que se atualizam na relação pedagógica. A prática docente, portanto, exige não apenas domínio técnico, mas também disposição para o encontro com o outro em sua alteridade.

Em muitas situações, o fracasso escolar pode ser interpretado como a falha de um encontro simbólico: o desejo de aprender não encontrou ressonância no desejo de ensinar. Nesse sentido, Lacan (1992) aponta que a transferência só se estabelece na presença de um “sujeito suposto saber”, figura que encarna o ideal do saber e que, por isso mesmo, precisa sustentar uma posição ética diante do desejo do outro. O professor, ao ocupar esse lugar, deve evitar tanto a identificação plena com o saber quanto a negação do desejo do aluno, mantendo-se numa posição de escuta e abertura à subjetividade que se manifesta no processo educativo.

Destarte, a articulação entre desejo, escuta e educação evidencia que o ensino não pode ser compreendido apenas como uma atividade técnica ou instrucional. A Psicanálise nos ensina que educar é sempre envolver-se em uma relação marcada pela transferência, pelo desejo e pela possibilidade de construção simbólica do saber. Desse modo, ao considerar esses elementos, o educador pode promover um ambiente mais inclusivo, acolhedor e transformador, em que o aluno é reconhecido não como objeto de ensino, mas como sujeito de desejo e de saber.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, com o objetivo de investigar as manifestações do inconsciente na relação entre professor e aluno à luz da teoria psicanalítica. Para tanto, optou-se pela realização de uma revisão integrativa da literatura, estratégia metodológica que permite reunir, analisar e sintetizar estudos relevantes sobre um determinado tema, oferecendo uma compreensão ampliada e crítica do conhecimento disponível. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa é apropriada quando se pretende explorar e consolidar os fundamentos teóricos de um campo, organizando

resultados de pesquisas anteriores de forma sistemática e interpretativa.

A pesquisa foi estruturada em etapas sequenciais: formulação da questão norteadora, definição de critérios de inclusão e exclusão de fontes, identificação dos estudos, categorização das informações, análise crítica e síntese dos achados. A questão central que orientou a revisão foi: “Como os conceitos psicanalíticos, especialmente o inconsciente, a transferência e o desejo, contribuem para a compreensão da relação professor-aluno no contexto educacional?”. Para responder a essa indagação, foram selecionados textos teóricos e empíricos que abordam a interface entre Psicanálise e Educação, privilegiando obras que tratam da constituição do sujeito, dos vínculos pedagógicos e das implicações da escuta no espaço escolar.

As fontes utilizadas incluíram livros clássicos da Psicanálise, como as obras de Sigmund Freud e Jacques Lacan, e produções contemporâneas que discutem a aplicação desses referenciais no campo educacional, como os trabalhos de Kupfer (2005), Ribeiro (2006), Tardif e Lessard (2007) e Santos (2009). Também foram incluídos artigos científicos e dissertações disponíveis em bases como SciELO, Google Acadêmico e repositórios institucionais de universidades brasileiras, respeitando o recorte temporal de publicações dos últimos vinte anos, sem excluir, contudo, textos clássicos essenciais à fundamentação teórica da temática em questão.

Os critérios de inclusão compreenderam: textos que tratassem explicitamente da Psicanálise como referencial teórico; produções que discutissem a relação professor-aluno em perspectiva subjetiva ou simbólica; e fontes publicadas em português. Foram excluídas obras que abordassem a temática em perspectiva exclusivamente cognitivista, comportamental ou técnico-instrumental, pois não dialogam diretamente com o objetivo deste estudo. Após a triagem inicial, foram selecionados 18 textos, entre livros, artigos e dissertações, que constituíram a base analítica da pesquisa.

A análise do material foi realizada por meio da leitura crítica e interpretativa dos textos, com base na técnica da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permite identificar categorias temáticas recorrentes nos textos, agrupando conceitos e argumentos semelhantes, o que possibilitou organizar a discussão em três eixos principais: o inconsciente na formação do sujeito, a transferência na relação pedagógica e o papel do desejo e da escuta no processo educativo. Cada eixo foi discutido em diálogo com os autores estudados, promovendo uma leitura transversal que visa articular a teoria psicanalítica com as práticas pedagógicas cotidianas.

A opção por uma abordagem qualitativa se justifica pela natureza subjetiva e simbólica do fenômeno investigado. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é especialmente indicada quando se pretende compreender significados,



crenças, sentimentos e relações interpessoais, elementos que não podem ser capturados por métodos quantitativos tradicionais. Assim, a metodologia adotada busca respeitar a complexidade do objeto de estudo, oferecendo subsídios para uma compreensão mais profunda das dinâmicas inconscientes presentes na escola e de como elas impactam o vínculo entre professor e aluno.

Por conseguinte, a presente investigação não tem a pretensão de oferecer respostas definitivas ou generalizáveis, mas sim de lançar luz sobre dimensões frequentemente negligenciadas no campo educacional, incentivando o aprofundamento teórico e a formação docente pautada em uma escuta ética, reflexiva e sensível à subjetividade do outro.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos materiais selecionados na revisão integrativa permitiu identificar três eixos temáticos centrais: o inconsciente na constituição do sujeito e sua manifestação no contexto educacional; a transferência como dinâmica relacional entre professor e aluno; e o papel do desejo e da escuta na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. A seguir, discutiremos cada um desses eixos, incorporando contribuições de autores contemporâneos para aprofundar a compreensão dos fenômenos analisados.

4.1 O inconsciente na constituição do sujeito e sua manifestação no contexto educacional

A presença do inconsciente na formação do sujeito e no cotidiano escolar é uma temática recorrente nas obras analisadas. Freud (1923) introduz o inconsciente como instância psíquica que opera independentemente da vontade consciente, sendo responsável por desejos, afetos e conteúdos recalçados que retornam sob formas diversas, como sintomas, atos falhos, sonhos e resistências. Esse entendimento implica reconhecer que tanto professores quanto alunos são sujeitos atravessados por vivências inconscientes que interferem nas relações escolares.

Kupfer (2005) destaca que a educação não pode ser compreendida apenas como transmissão de conhecimentos, mas como uma experiência simbólica que implica o sujeito em sua totalidade psíquica, inclusive no que diz respeito àquilo que ele não domina racionalmente. A partir da leitura dos textos, identificou-se que os comportamentos considerados problemáticos no ambiente escolar – como o silêncio excessivo, a agitação, a resistência à autoridade ou a dificuldade de aprendizagem – podem ser compreendidos como manifestações simbólicas de conflitos

internos que os sujeitos vivenciam.

Já Eidelsztein (2020) propõe uma leitura crítica das concepções de sujeito em Freud e Lacan, destacando que, para Lacan, não há realidade pré-discursiva, sendo a linguagem uma estrutura prévia que aloja o sujeito. Essa perspectiva reforça a importância de considerar a linguagem e o discurso como elementos constitutivos do sujeito, o que tem implicações significativas para a prática educativa.

4.2 A transferência como dinâmica relacional entre professor e aluno

A análise dos materiais revelou a importância da transferência como uma das principais chaves de leitura para se pensar a relação entre professor e aluno. A transferência, conceito psicanalítico fundamental em Freud (1912), refere-se ao deslocamento de afetos e expectativas inconscientes do sujeito para outra pessoa, geralmente associada a figuras significativas do passado, como os pais. No ambiente escolar, esse fenômeno se atualiza quando o aluno projeta no professor sentimentos ambíguos, como admiração e rejeição, confiança e hostilidade.

Lacan (1992), ao aprofundar a noção de “sujeito suposto saber”, mostra que a posição ocupada pelo professor é, simbolicamente, aquela do Outro que detém o saber desejado. Essa posição é estruturante do vínculo pedagógico, pois ativa a transferência e o desejo de saber por parte do aluno. Santos (2009) reforça essa ideia ao afirmar que os afetos mobilizados na relação pedagógica, embora muitas vezes não verbalizados, são determinantes para o sucesso ou fracasso escolar.

Morgado (2011) aborda os elementos psíquicos inconscientes que estruturam a relação pedagógica, destacando que o intercâmbio emocional inconsciente entre professor e aluno pode acarretar a revivescência recíproca de afetos do passado infantil sem que os sujeitos envolvidos se deem conta disso. Essa revivescência inconsciente é possível graças à identificação, à transferência e à contratransferência, e pode resultar na sedução, desfigurando o ensino e a aprendizagem.

Seguindo essa perspectiva, Mariotto (2017) investiga as contribuições da psicanálise à educação a partir do conceito de transferência e discurso, argumentando que a relação pedagógica está implícita na relação humana e que a educação se desenvolve muito mais pelo laço que se estabelece do que pelo conhecimento adquirido que expressamos ao outro. Essa perspectiva enfatiza a importância de considerar os aspectos subjetivos e inconscientes nas relações educativas.



4.3 O papel do desejo e da escuta na mediação dos processos de ensino e aprendizagem

Para Freud (1914), a aprendizagem está diretamente relacionada ao afeto e ao vínculo, sendo o desejo de saber um motor fundamental da experiência educativa. Lacan (1992) acrescenta que o desejo do sujeito não é pleno ou consciente, mas está sempre em falta, em movimento, em busca de algo que o Outro detém. No contexto escolar, o desejo de aprender só se atualiza plenamente quando encontra uma escuta que reconheça a singularidade do aluno e que o convide a se implicar no processo de construção do saber.

A escuta, nesse sentido, foi apontada nos estudos analisados como uma prática fundamental para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz. Ribeiro (2006) ressalta que escutar o aluno é reconhecer que sua fala carrega sentidos que vão além do conteúdo explícito: trata-se de captar os indícios do inconsciente presentes nos gestos, no silêncio, na resistência e no afeto.

Araujo e Geoffroy (2023) apresentam uma experiência de trabalho que envolveu professores, uma psicóloga e uma assistente social em uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A partir da incidência de “crises de ansiedade” e de algumas situações de desmaios em alunos e alunas da escola nos anos de 2021 e 2022, o trabalho coletivo entre a escola e o Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares construiu um espaço de escuta que buscou dar lugar a esse fenômeno, evidenciando as singularidades ali presentes. A contribuição teórica da psicanálise, combinada aos saberes e práticas próprios à educação de perspectiva crítica, se mostrou central na experiência descrita e examinada.

Casarotto (2024) desenvolveu a Virtologia, uma abordagem interdisciplinar que integra psicanálise, neurociência e behaviorismo, propondo um olhar científico sobre as virtudes, retirando-as do conceito religioso e conectando-as ao córtex pré-frontal. Essa perspectiva enfatiza a importância de desenvolver competências do ego que estimulem o córtex pré-frontal e, através da neuroplasticidade, promovam a transformação cerebral, permitindo enfrentar desafios e aprimorar relações humanas. A aplicação da Virtologia em contextos educacionais tem sido reconhecida por promover resultados mensuráveis, como a redução de índices de reincidência em penitenciárias.

Portanto, os dados analisados nesta revisão revelam que a contribuição da psicanálise para a educação está na ampliação do olhar sobre o sujeito que aprende e sobre o sujeito que ensina. Ambos estão implicados em um laço simbólico atravessado pelo desejo, pela transferência e pelo inconsciente. Assim, promover uma prática pedagógica mais sensível, ética e dialógica implica reconhecer que o processo de ensinar e aprender não se dá em um vazio afetivo, mas se constrói em

um espaço intersubjetivo, permeado por significados, tensões e possibilidades de elaboração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo central investigar, à luz da teoria psicanalítica, as manifestações do inconsciente na relação entre professor e aluno, buscando compreender como essas dinâmicas impactam os processos educativos. Com base em uma revisão integrativa da literatura, procurou-se reunir e analisar contribuições teóricas e empíricas que articulam os fundamentos da Psicanálise com os desafios e possibilidades do campo educacional, particularmente no que diz respeito à escuta, ao desejo e à transferência no cotidiano escolar.

A partir da análise dos textos selecionados, foi possível identificar que a Psicanálise oferece um arcabouço teórico potente para pensar a educação para além das práticas instrucionais e tecnicistas, permitindo um olhar ampliado sobre os sujeitos implicados no processo pedagógico. Os três eixos discutidos — o inconsciente na formação do sujeito, a transferência na relação professor-aluno e o papel do desejo e da escuta na mediação da aprendizagem — revelaram-se complementares e interdependentes, configurando um campo de reflexão que valoriza a subjetividade, os vínculos afetivos e os processos simbólicos que estruturam a experiência educativa.

No primeiro eixo, foi discutido que o sujeito que aprende não é uma tábula rasa nem um mero receptor de informações, mas um ser atravessado por experiências psíquicas, afetos e representações inconscientes que condicionam seu modo de estar na escola. O inconsciente, tal como formulado por Freud (1923) e ampliado por Lacan (1992), é uma instância constitutiva da subjetividade, operando silenciosamente por meio de sintomas, lapsos, resistências e repetições. Reconhecer a presença do inconsciente no espaço escolar significa admitir que muitas manifestações consideradas “problemas pedagógicos” podem ser, na verdade, expressões de conflitos internos e vivências mal elaboradas.

Este reconhecimento desloca o foco da análise do desempenho puramente cognitivo para uma escuta mais atenta às manifestações simbólicas do sujeito. Autores contemporâneos, como Eidelsztein (2020), têm insistido na centralidade da linguagem e do discurso como operadores da subjetividade, reforçando a importância de práticas educativas que favoreçam a simbolização e o reconhecimento das experiências subjetivas dos alunos. Ao considerar o aluno como sujeito de desejo e de falta, e não como objeto de instrução, a escola pode se tornar um espaço mais inclusivo e respeitoso das singularidades.



O segundo eixo aprofundou a compreensão da transferência como fenômeno central na constituição da relação entre professor e aluno. Freud (1912) identificou a transferência como um deslocamento de afetos inconscientes do paciente para o analista, dinâmica que Lacan (1992) posteriormente ampliou ao introduzir o conceito de “sujeito suposto saber”. No ambiente escolar, esse deslocamento também ocorre: o professor, enquanto figura de autoridade simbólica, torna-se o destinatário de expectativas, projeções, medos e idealizações do aluno. A relação transferencial pode tanto facilitar quanto dificultar o processo de aprendizagem, a depender de como é acolhida, reconhecida e manejada.

A literatura analisada aponta que o professor não precisa — e não deve — assumir a função de analista, mas precisa estar atento às implicações subjetivas de sua prática. Conforme discutido por Mariotto (2017), a transferência é uma via privilegiada de constituição do laço educativo, e ignorá-la pode implicar em rupturas e resistências que comprometem a qualidade da relação pedagógica. Por outro lado, quando o educador desenvolve uma escuta sensível e ética, capaz de reconhecer os afetos mobilizados em sala de aula, abre-se espaço para a construção de um vínculo que sustente o desejo de aprender e ensine os sujeitos a lidar com seus conflitos de forma elaborada.

O terceiro eixo abordou o papel do desejo e da escuta no processo educativo. Para a Psicanálise, o desejo é o motor da subjetividade e está na base da relação com o saber. Freud (1914) já afirmava que não há ensino eficaz sem a presença do afeto, e Lacan (1992) reforça que o desejo de saber só se atualiza na presença de um Outro que se apresenta como detentor do saber. A escuta, portanto, é o meio privilegiado pelo qual o professor pode acolher o desejo do aluno, reconhecendo-o como sujeito e respeitando sua singularidade.

Nesse sentido, a escuta não é uma técnica, mas uma atitude ética. Araujo e Geoffroy (2023), ao relatarem uma experiência de escuta escolar diante de crises de ansiedade em alunos do ensino fundamental, demonstram que a criação de espaços de acolhimento e escuta pode ter efeitos concretos na redução de sintomas e na construção de um ambiente educativo mais saudável. Esses achados são corroborados por Casarotto (2024), que destaca a importância de práticas educacionais que integrem aspectos subjetivos, emocionais e neurobiológicos, promovendo o desenvolvimento de competências que ampliem a capacidade de simbolização, autorregulação e elaboração psíquica dos alunos.

A principal contribuição deste estudo é oferecer uma leitura crítica e sensível das práticas pedagógicas a partir da teoria psicanalítica, apontando caminhos para uma formação docente que inclua a escuta, a subjetividade e o desejo como elementos centrais da ação educativa. Em um cenário marcado por exigências de produtividade, desempenho e mensuração de resultados, retomar a importância

da escuta e do vínculo na escola é um gesto de resistência e de reinvenção do sentido da educação.

Contudo, é importante reconhecer também as limitações deste estudo. Por tratar-se de uma revisão integrativa, as análises se baseiam em fontes secundárias e não contemplam dados empíricos coletados diretamente em campo. Embora os textos selecionados tenham oferecido subsídios teóricos valiosos, seria enriquecedor que pesquisas futuras pudessem explorar empiricamente a escuta de professores e alunos em contextos escolares diversos, a fim de compreender de forma mais concreta como as dinâmicas transferenciais, os desejos e os afetos se manifestam na prática cotidiana.

Ademais disso, uma perspectiva interdisciplinar mais ampliada poderia contribuir para o aprofundamento do debate. A articulação entre Psicanálise, Pedagogia, Sociologia da Educação e Neurociência pode oferecer novos olhares sobre a complexidade do sujeito e das relações escolares. Trabalhos como os de Casarotto (2024) apontam para essa direção, propondo abordagens que considerem não apenas o aparato simbólico, mas também os efeitos neurofisiológicos da escuta, do afeto e da educação nas estruturas cognitivas e emocionais do sujeito.

Como encaminhamento para investigações futuras, sugere-se a realização de estudos de campo com professores em formação e em exercício, para explorar como eles percebem e lidam com as manifestações subjetivas dos alunos. Seria relevante também investigar os efeitos da inclusão de conteúdos psicanalíticos nos currículos dos cursos de licenciatura, visando avaliar se essa formação contribui para uma escuta mais qualificada e para práticas pedagógicas mais éticas, reflexivas e sensíveis à subjetividade dos sujeitos escolares.

Em epítome, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre o papel da Psicanálise na Educação, não como substituta da pedagogia, mas como aliada na construção de uma prática educativa que reconheça o aluno como sujeito de desejo, de história e de linguagem.

Por final, uma escola que escuta é uma escola que transforma — não apenas os resultados escolares, mas a vida dos sujeitos que nela habitam.

REFERENCIAS

ARAUJO, André Francisco Berenger de; GEOFFROY, Renata Mendes Guimarães. Uma experiência de aposta na escuta e no sujeito: diálogos entre educação e psicanálise. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 42, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/56810>. Acesso em: 2 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pi-



nheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASAROTTO, Eduardo. **Fundamentos da Virtologia**. São Paulo: Instituto Virtudes, 2024.

EIDELSZTEIN, Alfredo. **A origem do sujeito em psicanálise**. São Paulo: Toro, 2020.

FREUD, Sigmund. **O Eu e o Id, e outros trabalhos (1923-1925)**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX).

FREUD, Sigmund. Sobre a Psicologia do Colegial (1914). In: **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva.

FREUD, Sigmund. **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1933)**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Escuta, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 8: A transferência (1960-1961)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir do conceito de transferência e discurso. **Educar em Revista**, v. 33, n. 64, p. 35–48, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49816>. Acesso em: 2 maio 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORGADO, Maria Aparecida. Autoridade e sedução na relação pedagógica. **Psicologia da Educação**, n. 32, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39189/0>. Acesso em: 2 maio 2025.

RIBEIRO, Maria V. M. A educação e a psicanálise: um encontro possível? **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 2, p. 112-122, 2006.

SANTOS, José M. S. **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SOUZA, Maria Tereza; SILVA, Michelle Dias da; CARVALHO, Roberta. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

3

A PSICANÁLISE A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO



Preliminarmente, ao longo das últimas décadas, o campo educacional tem se deparado com uma série de desafios que ultrapassam os conteúdos curriculares e adentram os domínios do comportamento, das emoções e das relações subjetivas. Nesse contexto, a psicanálise, enquanto teoria do sujeito e método de escuta, tem se mostrado uma ferramenta potente para compreender os impasses vividos no espaço escolar.

A proposta de pensar a psicanálise a serviço da educação não implica em sua aplicação técnica no ensino, mas sim em uma escuta diferenciada do desejo, da angústia e do sintoma que emergem na relação entre professores, alunos e instituição.

Destarte, Freud já apontava, em seus escritos sobre cultura e civilização, que a educação é um dos pilares que sustentam a vida em sociedade, ao lado da religião e da arte. Contudo, ele também reconhecia o caráter paradoxal da educação, ao tentar formar sujeitos para uma convivência social sem necessariamente levar em conta a singularidade de cada um. É justamente nesse ponto que a psicanálise pode oferecer uma contribuição relevante: ela parte do princípio de que todo sujeito é atravessado pelo inconsciente, sendo este responsável por boa parte de seus atos, escolhas e dificuldades.

Por conseguinte, o aluno não é apenas um receptor de conteúdos, mas um sujeito desejante, em construção, com sua própria história, marcada por conflitos e demandas nem sempre conscientes.

A presença de sintomas escolares – como dificuldades de aprendizagem, agressividade, desmotivação, ansiedade e até mesmo o silêncio – pode ser compreendida, à luz da psicanálise, como manifestações de um sofrimento psíquico que se expressa no corpo, na linguagem ou no comportamento. Esses sintomas, frequentemente tratados como problemas isolados, ganham outra dimensão quando se adota uma escuta que considera o contexto subjetivo e relacional em que surgem.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar entre educadores e profissionais da saúde mental, especialmente aqueles com formação psicanalítica, torna-se fundamental.

Um dos pontos centrais da contribuição psicanalítica é a valorização da escuta. Na escola, muitas vezes há uma tendência a interpretar o comportamento do aluno com base em diagnósticos prévios ou expectativas normativas. A psicanálise propõe uma suspensão do juízo imediato, convidando o educador a escutar o sujeito para além do comportamento visível. Essa escuta não visa a cura ou correção, mas a compreensão das causas inconscientes que mobilizam determinadas ações. Nesse processo, o professor também é convocado a se implicar, pois a relação pedagógica é sempre atravessada por afetos, identificações e transferências.

Outro aspecto relevante jaz na forma como a psicanálise pode auxiliar os educadores a lidarem com a frustração e a idealização. O professor, muitas vezes investido de um desejo de ensinar e transformar, pode se deparar com a resistência dos alunos, com o fracasso escolar ou com a aparente indiferença diante do conhecimento. Tais experiências podem gerar sentimento de impotência e desânimo, afetando a qualidade do trabalho docente. A escuta psicanalítica permite reconhecer que esses impasses fazem parte da estrutura da educação, pois ensinar é, em alguma medida, sempre confrontar-se com a alteridade e com os limites do saber.

Ademais disso, a psicanálise oferece um olhar crítico sobre os discursos que circulam na escola, especialmente aqueles que tentam normatizar comportamentos e patologizar diferenças. O aumento de diagnósticos como TDAH, dislexia, autismo, entre outros, levanta questões importantes sobre os limites entre o pedagógico e o clínico.

Posto que o reconhecimento de determinadas condições seja necessário para garantir direitos e acessos, há um risco de se reduzir o sujeito a um rótulo, apagando sua singularidade. A psicanálise convida a pensar cada caso como único, evitando generalizações e intervenções padronizadas.

Importa destacar que a presença da psicanálise na escola não se dá apenas por meio de psicólogos ou psicanalistas atuando diretamente com os alunos. A formação continuada de professores, com espaços de supervisão e escuta qualificada, também pode se beneficiar dos aportes teóricos e clínicos da psicanálise. Ao promover um espaço onde o educador possa falar de suas angústias, dificuldades e desejos, cria-se uma rede de apoio que favorece a saúde mental dos profissionais e, por consequência, um ambiente escolar mais acolhedor.

Em epítome, a Psicanálise a serviço da educação não significa aplicar métodos clínicos ao ensino, mas sim introduzir uma escuta diferenciada, que considere o sujeito em sua complexidade. Trata-se de reconhecer que a escola é um espaço onde se manifestam conflitos, fantasias e desejos, e que esses elementos não devem ser silenciados, mas compreendidos.

Por final, a interlocução entre educação e psicanálise, portanto, não busca soluções mágicas para os desafios escolares, mas propõe um caminho de reflexão crítica e ética, onde a palavra possa circular e produzir novos sentidos para o ato de ensinar e aprender.

4

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM – RELAÇÃO DENSE E INEXTRICÁVEL

Education and language – a dense and inextricable relationship



RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a educação e a linguagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica entre 2019 a 2024, em bases de dados. Os resultados apresentam os descompassos entre o preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da linguagem. As modalidades da linguagem e formas de uso vivenciam uma relação densa e inextricável. A criança apresenta uma bagagem de vivências do seu convívio expressa na comunicação no ambiente escolar. A sala de aula enriquece o crescimento linguístico e o vocabulário, sem que ocorra a imposição da linguagem culta ou declínio da linguagem popular. Os professores apresentam dificuldades em sua formação para lidar com as características individuais dos alunos. Destaca-se que a linguagem é complexa com uma diversidade sistêmica, que necessita valorizar a cultura do outro, ancorada em um processo de reflexão teórica sobre o ensino da linguagem oral em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Sala de aula. Linguagem. Ensino.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between education and language. It is a qualitative research, of the bibliographic review type between 2019 and 2024, in databases. The results show the mismatches between what is recommended in the National Curriculum Parameters and language teaching. The results show the mismatch between what is recommended in the National Curriculum Parameters and language teaching. Language modalities and forms of use experience a dense and inextricable relationship. Children have a baggage of experiences from their social life, expressed in communication in the school environment. The classroom enriches linguistic growth and vocabulary, without the imposition of the cultured language or the decline of the popular language. Teachers have difficulties in their training to deal with the individual characteristics of students. It should be emphasized that language is complex with a systemic diversity that needs to value the culture of others, anchored in a process of theoretical reflection on the teaching of oral language in the classroom.

Keywords: Education. Classroom. Language. Teaching.



INTRODUÇÃO

A escola se configura em ambiente formal definido para o ensino e a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento que remonta a padronização da relação entre professor e aluno. Importante nesse processo se destaca a compatibilidade entre a educação e a linguagem que muitas vezes apresenta graus de dificuldade (Barbosa, 2020).

As transformações da sociedade contemporânea mudaram os paradigmas em relação a comunicação consequentemente da linguagem, inclusive no ambiente escolar. As áreas do conhecimento adotam conceitos como a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade para dialogar e transformar a comunicação (Manico, 2023).

Na persecução de um canal de comunicação com os alunos, os professores adotam a linguagem para traduzir, expressar, transmitir e construir elementos como: conceitos, objetos, imagens e significados (Sebastian-Heredero, 2020). Bakhtin (1981) destaca que ninguém recebe a língua pronta, é necessário mergulhar no canal da comunicação verbal para então aprender a operar a linguagem. Portanto, a oralidade é o produto do processo de interação entre os sujeitos.

É na escola que a linguagem assume papel de importância na educação, no aprender das ciências humanas e sociais e, na formação do cidadão (Bartelmebs *et al.*, 2024). O sujeito empoderado no seu papel de cidadão expressa através da linguagem (oral e escrita) seu papel de construtor e transformador da sociedade. O sujeito é um ser social e desenvolvedor da socialidade humana, a linguagem é um processo complexo que emerge na socialização dos seres humanos.

Em face do exposto surge como questionamento: Como se desenvolve a relação entre a educação e a linguagem?

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a educação e a linguagem.

Optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. O período definido de busca foi de 2019 a 2024. Definiu-se como critérios de inclusão: artigos, na íntegra, em português publicados nas bases de dados Google Acadêmico e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Publicações que não atendiam aos critérios de inclusão foram eliminados. Os dados coletados foram anotados em planilha do programa Excel e posteriormente analisados.

Inicialmente, apresentamos aspectos referentes à oralidade e a escrita dentro da sala de aula, para compreendermos as dificuldades apresentadas pelos professores (formação, métodos pedagógicos ultrapassados) no ensino e dos alunos (transtornos, conhecimento anterior da linguagem escrita) na aquisição das competências do oral e da escrita. Refletimos sobre a importância da compreensão do

ensino da língua oral na modalidade popular e culta/erudita, oralidade no campo presencial e no campo virtual. Também a responsabilidade do ensino da língua oral somente na disciplina de Língua Portuguesa.

Por fim, discutiremos sobre a linguagem em sala de aula, a fala representa ideias e tudo o que pode ser conceituado na cultura, ao passo que a escrita representa a fala, e não é simplesmente uma reduplicação automática dos sons produzidos.

ORALIDADE E ESCRITA DENTRO DA SALA DE AULA

No Brasil, os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobretudo os que referenciam o segmento dos terceiros e quartos ciclos educacionais, representam avanços concretos no tratamento do ensino da língua oral. A partir da organização estrutural dos PCNs é possível vislumbrar as possibilidades de bons currículos no campo da oralidade a serem desenvolvidos nas escolas (Souza, 2020).

Os PCNs em vigor receberam um tratamento teórico que permite estabelecer certa isomorfia entre escrita e oralidade, ou seja, o par da reflexão, o uso e os agrupamentos de gêneros oferecem ao oral uma estrutura planejada com o mesmo estatuto e importância da linguagem escrita (Souza 2020).

A estrutura dos PCNs permite contemplar dois campos bem articulados (linguagem oral/linguagem escrita) pelas práticas de escuta/leitura e produção de textos orais/escritos. O movimento entre linguagem oral e escrita precisa acontecer de forma dinâmica, em práticas educativas inter-relacionadas, com conexões metodológicas e procedimentais planejadas (Borges; Vale, 2021).

É preciso, portanto, articular os dois campos (oral e escrita) de forma dinâmica para que não fiquem distantes da profunda impregnação mútua que as práticas cotidianas da linguagem requerem de qualquer cidadão (falar, escutar, escrever e ler). Na sociedade contemporânea essas atividades encontram-se profundamente complementares e imbricadas (Ilari; Basso, 2006).

O campo didático-pedagógico é um reflexo do próprio campo das pesquisas linguísticas, que sempre considerou mais importante a concepção estruturalista da língua. Já a complexidade do campo da fala compreende um eixo de plano secundário, nomeando a língua como um sistema (Ribeiro, 2020).

Para Tolentino e Azevedo (2020) as pesquisas sobre a língua oral avançaram no campo pedagógico, entretanto existem dificuldades em relação ao ensino e aprendizagem pelo despreparo dos professores em lidar com os alunos que apresentam transtornos de aprendizagem que atrasam a aquisição da fala, da escrita e leitura, propostas educativas descontextualizadas e alunos que já apresentam



conhecimento da escrita.

Quanto ao ensino do oral existem lacunas nos estudos conforme também afirmam Carvalho e Soares (2020), mas a maioria das pesquisas ressalta problemas na formação de professores para o desenvolvimento da habilidade oral pelos alunos. A forma oral, ainda que abordada pelos professores de forma satisfatória, contribui para que os alunos reflitam sobre a importância da oralidade na vida em sociedade.

Dentro desse contexto, é importante encontrar modelos pedagógicos que permitam assegurar, na abordagem do oral, a preservação de sua essência performática. Trata-se de encontrar métodos e modelos que permitam oportunidades de colocar o aluno em contato com a oralidade de seu tempo, como também levá-lo a refletir e a encontrar as matrizes e percursos sócio-históricos de sua tradição oral (Bagno, 2003a).

DINÂMICA DA LÍNGUA ORAL

A língua oral pode ser culta – espaços formais – e popular – espaços informais. A dinâmica do ensino da língua oral culta não pode ser reduzida ao espaço restrito das páginas dos manuais didáticos utilizados pelos professores nas salas de aula quando na abordagem do ensino da oralidade com os alunos. O ensino da língua oral exige métodos pedagógicos dinâmicos que estimulem o aluno na captação da fala através de sons, imagens e textos escritos para aquisição da pronúncia (Carvalho; Soares, 2020).

No ensino da língua oral a sua transcrição ocorre na forma da língua escrita (fonema, sílaba e palavra) (Arena, 2020). Podemos inferir dois eixos básicos para o ensino do oral que seja complementar a linguagem escrita, assim apresentamos na sequência as possibilidades de fluxo e de influências mútuas entre linguagem oral e linguagem escrita.

No Brasil, os PCNs apresentam um isomorfismo no tratamento entre o escrito e o oral (par: escuta/produção; leitura/produção), no entanto, de uma forma concisa, ainda não muito explícita (Arena, 2020). Busca-se discutir esses dois campos complementares e dinâmicos na organização curricular disciplinar adotados nas escolas.

Considerando-se que a linguagem oral apresenta modalidades como a linguagem escrita, a escola é um espaço rico em possibilidades para potencializar o uso das linguagens entre crianças, adolescentes e jovens. No eixo da oralidade artístico-literária e lúdica registra-se a produção oral advinda da tradição, a literatura oral popular (contos folclóricos, histórias, contos acumulativos, causos, desafios

etc.), os ludismos orais, os jogos, as brincadeiras, *nonsenses*, linguagens criptológicas, fórmulas de escolha etc. que são objetos de coletâneas (Escarião; Faria, 2019).

Fazendo-se um paralelo desse eixo com a linguagem escrita encontrada em textos, livros, jornais e revistas que utiliza tamanho e tipos de letras, cores e formatos diferentes para chamar a atenção do leitor. Podemos justificar que ambas as linguagens possuem um conjunto de práticas multimodais, sendo que o ensino do oral deve encontrar seu eixo cronológico (Escarião; Faria, 2019).

No eixo da oralidade culta a literatura oficial tem seus autores consagrados (uma tradição, uma história) devidamente registrados nos compêndios e coletâneas nos campos das belas artes, da criação artística e da literatura tradicional (Velloso; Paiva, 2021). No campo da autoria contemporânea, a todo momento surgem novos autores, novas obras que nascem e morrem e nem sempre ganham os *status* da consagração literária tradicional.

Acredita-se na necessidade da assimilação de produções orais contemporâneas tradicionais ou digitais, que sejam capazes de vislumbrar suas raízes, suas histórias, preservando assim uma visão de língua e linguagem que considera qualquer produção textual (*e-mail*, quadrinhos, notícias, poemas, *charges*, entre outras), como um processo sempre interdiscursivo e polifônico que se enreda no tempo e no espaço. Os gêneros marcam os mecanismos de socialização da ferramenta de ensino-aprendizagem (Rocha, 2020). Uma outra intenção bem-marcada dessa preocupação é reunir elementos para um modelo de trabalho que não dicotomiza a cultura popular da cultura culta/erudita.

A distinção entre cultura popular e cultura culta/erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas comunicáveis, dando lugar a dois tipos incommunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o diálogo e o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em diferentes culturas, em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável do cidadão (Fabris; Corrêa, 2019).

Segundo Bagno (2003b, p. 58-59), “quando dizemos que uma pessoa é muito ‘culta’, que tem muita ‘cultura’” estamos dizendo que essa pessoa “acumulou conhecimentos de uma determinada modalidade de cultura [a da classe dominante], uma entre muitas”.

Do ponto de vista sociológico e antropológico, simplesmente não existe nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua (Bagno, 2003b, p. 58).

Destarte, é possível afirmar que muitas produções literárias mesclam resulta-



dos dos encontros entre a cultura popular e a cultura culta/erudita, sendo tematizada em uma perspectiva de busca de identidades para afirmação entre cultural e linguística (Cardoso, 2023). O ensino tradicional da literatura no oral possui raízes hegemônicas resultantes do embate entre forças de identidades e sujeitos sociais.

A possibilidade deste espaço de discussão sobre o ensino e aprendizagem do gênero do oral/oralidade pode estimular pesquisas, leituras e autorias autênticas no sentido de busca da identidade social esmiuçando acontecimentos, espetáculos e performances além dos textos produzidos e assimilados apenas na literatura escrita.

Para Bagno (2007), o sentido, o contexto e a situação histórica de toda expressão são definidos como tema. Entretanto, não é somente o tema que promove transformações ao nível das significações, pois as apreciações determinadas pela situação sociocultural – as entonações expressivas – também as promovem.

As entonações se caracterizam pelo colorido expressivo conferido às expressões que permite o contato da língua com a realidade. As expressões são frutos das interações sociais entre os sujeitos em suas realidades sociais onde se desenvolvem as mediações dialógicas (Bezerra *et al.*, 2019). Constituem-se as fronteiras entre o verbal e o extra verbal.

Para Bezerra *et al.* (2019, p. 24) “a linguagem somente se efetiva no encontro do eu com o tu, ou entre o eu e o outro, logo, a interação contribui tanto com a produção de sentido, quanto com a construção de valores nas relações firmadas pelo diálogo”.

Para tanto, o sujeito enxerga com os olhos do outro, se coloca no contexto do outro lugar, se identifica com o outro, mas sempre retorna para o seu eu possibilitando ao outro a construção de valores facilitado pelo encontro dos sujeitos, remetendo-nos à alteridade como uma condição indispensável para a constituição da subjetividade.

Bagno (2003a) entende que os discursos alheios constituem assim o próprio processo de transformações e evoluções ideológicas da consciência humana, pois é nele que se delineiam a nossa postura ideológica perante o mundo e, por conseguinte, nossas práticas sociais. Os discursos são elaborados a partir das constantes lutas, tensões e confrontações entre a palavra alheia propriamente dita e a nossa palavra, manifestada na relação dialógica com o outro, para se tornar paulatinamente autônoma com relação à palavra do outro (Bezerra *et al.*, 2019).

É nesse processo, que cada palavra emitida pelo outro, ao penetrar em nossa consciência, é contestada por uma contra palavra que a transforma, marcando-a com seus acentos e intenções.

É importante observar que para o estudo das literaturas nas escolas as

narrativas juvenis, tanto as de origem oral como as essencialmente tributárias da escrita utilizam como referência as manifestações da tradição culta/erudita. A literatura de produção contemporânea deve ocupar um lugar de destaque, de ponto de partida e de chegada, configurando-se como modelos de representação literária do mundo (Luft, 2019). O currículo nas escolas necessita apresentar uma aproximação entre presente e passado, como forma de evidenciar a produtividade contemporânea do campo e seu compromisso histórico com as produções oriundas da tradição.

A oralidade pragmática constitui uma relação entre a produção do enunciado e a atribuição de sentido emitido entre os interlocutores em uma mediação dialógica, o seu uso acontece fora do campo da ficção e das artes. Existem o campo da oralidade presencial, tais como: debates, colóquios, mesas-redondas, reuniões de trabalho etc. e o campo da oralidade virtual originadas em mediações eletrônicas: oralidade na televisão, no rádio, na rede social, etc. (Bodolay, 2020).

No mundo do letramento a linguagem escrita apresenta inúmeros gêneros que organizam o campo da técnica em contextos específicos, tais como: ensaios, projetos, relatórios, artigos assinados, notícias, textos burocráticos etc.; que são coextensivos e complementares aos do oral pragmático exercendo diferentes funções (Lobato *et al.*, 2022). Nota-se que os diferentes gêneros adotam a união da escrita e da oralidade: um relato oral pode nomear um debate com regras ou definir uma entrevista presencial, de outro, um relatório escrito pode ser apresentado em forma de um artigo de opinião ou uma entrevista redatado.

Neste sentido, em especial, a oralidade e a escrita se associam para organizar o campo da técnica, da informação e do trabalho. São as interações pragmáticas que exigem habilidades tais como: informar, argumentar, persuadir, relatar etc. (Ilari; Basso, 2006). A bipartição permite uma isomorfia dinâmica entre escrita e oralidade, mantém uma ordem das diversidades de gêneros, favorecendo novas redistribuições de responsabilidades na abordagem e preservação dessa diversidade.

A responsabilidade pelo ensino da expressão oral e escrita não deve ser privilégio exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa. As disciplinas de História, Geografia, Ciências, Matemática e outras definem seus gêneros preferenciais de abordagem centrado na oralidade e na escrita. As abordagens dos temas em sala de aula podem ser organizadas em forma de seminários, colóquios, exposições, debates, relato de experiência oral individual etc., formalizado com a entrega de uma versão escrita da atividade apresentada.

Existe uma urgência na preparação das futuras gerações em uma docência diferenciada na educação do futuro, unindo o tradicional e o digital (Moraes, 2019). As disciplinas possuem saberes e particularidades específicas, mas no campo



transdisciplinar cada disciplina possui responsabilidades no ensino da oralidade e da escrita para o sucesso do cidadão na sociedade.

LINGUAGEM EM SALA DE AULA

A linguagem oral é a forma de comunicação mais utilizada entre os sujeitos na sociedade. A dinâmica diálogo-interacional adotada no cotidiano pelo sujeito é oriunda do seu meio social.

Quando a criança inicia as séries iniciais no ambiente escolar, ela leva as marcas da oralidade do seu meio social. O aluno vindo de classes sociais vulneráveis tende a apresentar uma oralidade modelada pela consciência linguística individual e coletiva influenciada na realidade social, compreendendo sua dinâmica interna e externa para se posicionar oralmente. Por sua vez, o professor nas atividades em sala de aula emana uma linguagem marcada pelo discurso letrado e normas gramaticais exigida no desempenho de suas atividades laborais (Souza; Arena, 2021).

Por conseguinte, ocorre um choque de linguagens, uma falta de sintonia na comunicação entre professor e aluno. Nesse momento a linguagem do aluno é fruto da sua realidade não se pode afirmar que seja a expressão do seu pensamento, já a linguagem do professor é construída por uma oralidade impregnada pela escrita e a expressão do seu conhecimento (Souza; Arena, 2021).

Os signos linguísticos apresentam dois aspectos: o significado e o significante, mas não existe ligação natural entre os dois. A leitura de uma palavra exige a combinação de sons a partir de letras emitidas que não significam propriamente o objeto. É necessário a convenção entre os interlocutores entre a palavra e o objeto. A partir da exemplificação de signo apresentada no estudo de Silva e Bianco (2021), os mesmos autores explicitam que os signos têm relação direta entre o pensamento e o sujeito, entre sujeito e outro sujeito inseridos em uma sociedade mediada pelos signos.

Na sala de aula, os professores das inúmeras disciplinas (História, Língua Portuguesa, Ciências etc.) assumem o papel de facilitadores na complexa abordagem dos gêneros orais diminuindo as distâncias que o ensino tradicional impõe entre a vida social e a produção escolar. A formação continuada dos professores, portanto, avança nos vários processos de ensino e aprendizagem estabelecidos em sala de aula (Cavalcante *et al.*, 2018).

Qualquer falante sabe intuitivamente que há uma diversidade de “modos de falar e de escrever”, de gêneros, de tipos textuais, de formações discursivas que coíbe, interpõe restrições a seu potencial de fala (Ilari; Basso, 2006). Cabe ressigni-

ficar o sentido do termo linguagem para uma construção conjunta em sala de aula profícua para a aprendizagem, em que o professor oriente o aluno no preenchimento das lacunas do conhecimento oral.

A língua oral é um sistema que exige produção e interação em sala de aula, um momento complexo da evolução oral das crianças e a intervenção pedagógica utilizada em sala de aula contribui para a mudança do comportamento da oralidade popular/tradicional fluindo para a oralidade culta/erudita (Farsani; Mendes, 2023). Uma ambiência de linguagem que cultua uma diversidade sistêmica, complexa, que valoriza a cultura do outro ancorada em um processo de reflexão teórica sobre o ensino da linguagem oral em sala de aula.

Farsani e Mendes (2023) inferem que na interlocução entre dois sujeitos existem pistas sobre a atribuição dos sentidos das palavras, sendo possível sinalizar e transmitir uma mensagem pela escolha do vocabulário, mudança no tom da voz, gestos, entonações e expressões verbais e não verbais. Na sala de aula as interações são multimodais com modos de participação da linguagem verbal e não verbal tanto pelo professor como pelo aluno, que utilizam recursos semióticos.

O importante jaz em questionar as formas, estilos e as qualidades das mensagens emitidas pelo professor independente da linguagem escolhida, sob o risco de se distanciar do aluno.

A criança apresenta uma bagagem de vivências do seu convívio familiar e social expressa na comunicação (verbal e não verbal) na escola. A sala de aula enriquece o crescimento linguístico através da literatura apresentada em contos de fadas, histórias, poesias etc. É no aprendizado da língua oral que decodificamos o mundo, ampliamos a visão do eu, deciframos a palavra (escrita), recebemos autonomia, nos relacionamos pelo diálogo e se desenvolve o raciocínio claro e lógico (Souza, 2023).

Independentemente do tipo de linguagem utilizada, o método pedagógico deve contemplar na formulação de ideias, um homem evoluído tem mente evoluída, capaz de se tornar um cidadão hábil na transformação de uma sociedade que respeite os direitos de acessibilidade ao conhecimento (Souza, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a educação e a linguagem é motivo de discussão entre os pesquisadores, que buscam estabelecer qual a melhor linguagem: a oral ou a escrita. Ao analisar a relação da educação e a linguagem propusemo-nos a resgatar na literatura as contribuições sobre a temática.

Importante ressaltar que os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, espe-



cialmente os do terceiro e quartos ciclos educacionais, avançaram quanto ao tratamento e a importância da linguagem, tanto a oral como a linguagem escrita, no ensino formal para a formação do cidadão.

Os dois campos da linguagem (oral e escrita) possuem forma dinâmica e impregnação das práticas cotidianas da bagagem cultural das crianças (familiar e social). A sala de aula é o ambiente ideal para o ensino da linguagem, sem contrapor a importância da linguagem culta/erudita e linguagem popular/tradicional, já que ambas habitam o ambiente da sociedade. O professor exerce o papel de facilitador do processo ensino aprendizagem contribuindo no crescimento linguístico e na aquisição do vocabulário pela criança através do uso de práticas pedagógicas criativas.

É necessário que o sujeito (professor) enxergue com os olhos do outro (criança), se coloque no contexto do outro (realidade), se identifique com o outro, mas sempre retorne para o seu eu possibilitando ao outro a construção de valores facilitado pelo encontro dos sujeitos, remetendo-nos à alteridade como uma condição indispensável para a constituição da subjetividade.

Em epítome, destaca-se que a linguagem (oral e escrita) é complexa com uma diversidade sistêmica e uso em muitos ambientes (presencial e virtual) que necessita valorizar a cultura do outro, ancorada em um processo de reflexão teórica sobre o ensino da linguagem na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leitura escrita e ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 71-87, 2020.
- BAGNO, M. **A Língua de Eulália**. São Paulo: Contexto, 2003a. Acesso em: 27 maio 2024.
- BAGNO, M. **A norma oculta - língua, poder e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2003b.
- BARBOSA, E. S. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 41, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 27 maio 2024.
- BARTELMEBS, R. C.; VENTURI, T.; SOUSA, R. S. Pandemia, negacionismo científico, pós-verdade: contribuições da Pós-graduação em Educação em Ciências na Formação de Professores. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 5, p. 64-85, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12564/8056>. Acesso em: 27 maio 2024.
- BEZERRA, J. C. S.; PAIXÃO, S. V.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, v. 8,

n. 3, p. 22-41, 2019.

BODOLAY, A. N. Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 603-622, 2020.

BORGES, R. T.; VALE, W. N. Oralidade e letramento nas práticas educativas: Uma proposta de sequência didática para os anos iniciais do ensino fundamental. **IF goiano**, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2128/1/art_esp_Rosilane%20Teles%20Borges.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

CAVALCANTE, D. A.; BORGES, S. S.; SILVA, M. G. V. Produtos educacionais no ensino da química. In: BORGES-NOJOSA, M. D.; LIMA, I. B. RIBEIRO, J. W.(orgs.). **Interdisciplinaridade no ensino de Ciências e Matemática**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2018.

CARVALHO, S.; SOARES, M. M. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. **Ilha do Desterro**, v. 73, p. 153-181, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ides/a/78sBcGMxwNWzB5N8Qb9Rrhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2024.

CARDOSO, M. R. Macunaíma e outros heróis, ontem e hoje. **Rev. Bras. Lit. Comp.**, v. 25, n. 50, p. 12-26, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rblc/a/Xcv5CWJTGggQCSPHhnwLx9S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

ESCARIÃO, A. D.; FARIA, E. M. B. Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil. **DLCV Língua, Linguística & Literatura**, v. 15, n. 1, p. 48-71, 2019.

FABRIS, Y.; CORRÊA, R. O. (Re)encenando o popular: narrativas sobre a cultura brasileira em uma exposição. **Horiz. antropol.**, ano 25, n. 53, p. 203-225, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/TSxTgHryFbCkQKGXGqmp4QB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2024.

FARSANI, D.; MENDES, J. R. Discurso multimodal em sala de aula: gestos e proxêmica na interação professor-estudante. **Educar em Revista**, v. 39, e75958, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wmFKNKsvKH5gtNFnjfNxzgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2024.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOBATO, M. I. P. R.; PEREIRA, S. R.; GOMES, A. D. S.; SOUZA, J. C.; SILVA, A. S. R. Leitura e produção escrita: construindo o aprendizado na perspectiva do letramento. **Conjecturas**, v. 22, n. 11, p. 610-631, 2020. Disponível em: <https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1401/1063>. Acesso em: 27 maio 2024.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, v. 36, p. 111-130, 2019.



MANICO, H. C. O currículo e a educação ambiental na Escola Padre Geraldo Chiarine Ferracioli. **Repositório de Tesis y Trabajos Finales UAA**, v. 1, n. 1, p. 1-153, 2023. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1366/1177>. Acesso em: 27 maio 2024.

MORAIS, J. F. R. Sociocultural, totalidade humana e desafios à educação. In: DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. (orgs.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 81-92.

RIBEIRO, J. Ensino de português para falantes de outras línguas: identidades e [re] invenções em contexto de integração. **Fólio-Revista de Letras**, v. 12, n. 1, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6755/4897>. Acesso em: 27 maio 2024.

ROCHA, A. G. A. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 3, v. 10, p. 18-32, 2020. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/importancia-dos-generos>. Acesso em: 27 maio 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. bras. educ. espec.**, v. 26, n. 4, 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2024.

SILVA, R.; BIANCO, M. O signo e o homem: uma breve reflexão. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 6, n. 2, p. 77-84, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/73/39>. Acesso em: 27 maio 2024.

SOUZA, S. A língua portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: Um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Revista Humanidades Inovação**, v. 7, n. 7, p. 281-298, 2020.

SOUZA, M. J. R.; ARENA, D. B. Possibilidades de como trabalhar as práticas de linguagem em sala de aula. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 160-175, 2021.

SOUZA, J. B. Breve história da alfabetização. **Revista Evolução CICEP**, v. 2, n. 4, p. 4-11, 2023. Disponível em: <https://www.revistaevoluciocecp.com.br>. Acesso em: 27 maio 2024.

VELOSO, G. M.; PAIVA, A. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260023, 2021.

5

LITERATURA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: “O ATENEU”, DE RAUL POMPÉIA, E OS IMPACTOS PSÍQUICOS DOS PROCESSOS VERBAIS

Literature at the service of education: “O Ateneu”, by Raul Pompéia, and the psychic impacts of verbal processes



RESUMO

Este artigo colima o escopo de, a partir do texto composto por Raul Pompéia intitulado *O Ateneu*, analisa e explica que o gênero literário, romance, fornece subsídio abundante com capacidade de servir como fonte para pesquisa em Educação. O texto referido é considerado um dos livros mais importantes do Realismo brasileiro e versa sobre o personagem Sérgio, já adulto, que a partir de uma narrativa descreve sua experiência como aluno interno do Colégio Ateneu. Trata-se o romance de um gênero literário que tem como pressuposto representar a realidade, intercalando, na narrativa, características psicológicas e socioculturais da época em que foi escrito, contribuindo, a partir do estudo da linguagem, de forma eficaz, para agregar valor às pesquisas de Psicologia em Educação. É importante ressaltar que, na medida em que os atores envolvidos no processo de aprendizagem disponham de informações a respeito dos conteúdos, serão maiores as oportunidades de melhoria das atividades pedagógicas. Evidenciando-se, devemos começar o amplo valor heurístico dos estudos psíquicos para a Educação e a exigência de se efetivar maior simultaneidade entre a Psicologia e a Pedagogia pela sinergia, gerando maior eficácia cognitiva.

Palavras-chave: Literatura. Educação. Impactos

ABSTRACT

This article aims to analyze and explain the literary genre novel, based on the “*O Ateneu*” novel, written by Raul Pompeia, since it provides abundant material for research in education. The before named text is considered one of the most important books of Brazilian Realism and deals with Sergio as an adult character in a, 2013. narrative that describes his experience as an internal student of the Ateneu School. The novels are a part of the literary genre that intends to show reality, merging into the narrative psychological and sociocultural characteristics of the historical period it was written. These factors, in addition to the study of language may effectively add value to searches of Psychology in Education. It is important to highlight that the more the parts involved in the educational process have information about the contents, the better developed will be the teaching activities. Importantly, to the extent that the actors involved in the learning process have information about the content, the greater the opportunities for improving educational activities. Thus, we evidence the broad heuristic value of psychic studies for Education and the requirement to conduct a closer alignment between Psychology and Pedagogy from the synergy, yielding greater cognitive efficiency.

Keywords: Literature. Education. Impacts

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do conhecimento é sempre benéfico. Deve estar claro, para o pesquisador, a relevância de um tema que possa dirigir-se genericamente a três beneficiários: a sociedade, a ciência e a escola. Um tema tem relevância social quando seu desenvolvimento e suas contribuições acenam com uma contribuição direta para a sociedade. Isto é útil para melhor encaminhar ou sanar uma necessidade social concreta. A relevância científica é característica desse tema que desenvolveu contribui para melhor esclarecer/resolver um problema detectado ou previsto no curso de um estudo ou pesquisa científica.

Relevância acadêmica é característica do tema que desenvolveu contribuição para o ensino/aprendizado a respeito de uma necessidade ou de um problema humano (SANTOS, 2005, p. 75). Preleciona Mayer:

A maior riqueza de revelações psicológicas está acumulada em dramas, romances, poemas, autobiografias, onde aparece o homem real concreto na sua vivência irredutível à observação exterior. E a literatura é confissão direta ou indireta, confiança ou lirismo. Começar, pode-se utilizar a literatura, mormente os romances, para formação dos profissionais das licenciaturas.

À guisa de exemplo, “O Ateneu”, da lavra de Raul Pompéia, pode fornecer esclarecimentos sobre o impacto da escolarização na vida das pessoas. No início do romance, o pai de Sérgio, passando pela responsabilidade da formação de seu filho à escola, avisa-o: “vá encontrar o mundo e tenha coragem para a luta”. Escola essa que tem em seu comando o Dr. Aristarco, profissional presunçoso, pleno de soberba e que tinha como objetivo principal o lucro. Alimentava o sonho de ver uma estátua (um busto) com sua face. O narrador vai descrevendo seus desapontamentos, seus temores, suas dúvidas, refere-se à rigidez disciplinar, à descoberta da própria sexualidade e, também, das questões que nem sempre foram respondidas. Sobre a linguagem, torna-se importante observar o enunciado de Nicola (2005, p.315), no qual afirma que Rousseau, no Ensaio sobre a Origem das Línguas, assegura que a linguagem nasceu sob o estímulo das emoções, não da utilidade social, como sustentava Demócrito, ou depois de uma planificação racional.

Para resolver todos os problemas funcionais da vida, bastam os gestos e as ações; é somente para significar o amor e o ódio que as palavras se tornam imprescindíveis. A primeira linguagem dos homens era, portanto, poética, expressiva, ligada aos estados de ânimo.

Depois vieram as gramáticas: ganhou-se em claro, mas perdeu-se em poesia.



DISCUSSÃO

A Psicologia passa por uma crise. As suas teses mais radicais e fundamentais estão sendo revistas, razão por que na ciência e na escola reina uma grande confusão de ideias.

Minou-se a confiança nos sistemas anteriores e nos novos ainda não se constituíram a ponto de ousarem destacar de si mesmos uma ciência aplicada. Vigotski (2004, p. XI) atenta que a crise na psicologia implica fatalmente crise também no sistema de psicologia pedagógica e sua ajuda desde o início.

Não obstante, nesse sentido, a nova psicologia é mais feliz que toda a sua antecessora, já que não terá de “tirar conclusões de suas teses e desviar-se quando desejar aplicar os seus dados à educação”.

Contrariando a opinião dominante no mundo antigo, Demócrito afirma que as palavras são estranhas às coisas que representam e são sinais puramente ocasionais. Na verdade, nas diversas línguas empregam-se nomes diferentes para indicar o mesmo objeto.

Pela primeira vez na história, coloca-se a tese do convencionalismo linguístico: as palavras não possuem, em si, como som, nenhum significado; são puras convenções que adquirem sentido somente pelo uso comum com base em descontos de utilidade recíproca (NICOLA, 2005, p. 37).

Esse autor acrescenta ainda que a questão psicológica ocupa o próprio centro da nova psicologia. A teoria dos reflexos condicionados é uma base sobre a qual deve ser construída uma nova psicologia. Reflexo condicionado é nome desse mecanismo que transfere a biologia para a sociologia e permite elucidar a mesma essência e a natureza do processo educacional.

Nesse contexto, a pedagogia é levada a operar com maneiras mais sintéticas de comportamento, com respostas integrais do organismo. Por isso a teoria dos reflexos condicionados pode constituir o fundamento para o presente fluxo. Na descrição e análise de formas de comportamento mais complexas tem-se de empregar plenamente todo o material cientificamente fidedigno da velha psicologia, traduzindo conceitos antigos para uma linguagem nova.

Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido. Outra tarefa consiste em esclarecer para se mesmo a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o que pretendo agir.

Em função disso, a pedagogia abrange, essencialmente, diversos setores particulares do conhecimento. Por um lado, já que levanta a questão do desenvolvimento, integra o ciclo das ciências biológicas, isto é, naturais. Por outro lado, uma

vez que toda educação se propõe a determinados ideais, fins e normas, ela deve operar com as ciências filosóficas e normativas.

Por sua vez, a Psicologia considera até mesmo as formas mais complexas da consciência como formas de determinados movimentos especialmente delicados e imperceptíveis.

Destarte, a psicologia se torna ciência biológica para estudar o comportamento como uma das formas fundamentais de adaptação de um organismo vivo ao meio. Por isso vê o comportamento como processo de interação entre o organismo e o meio, e seu princípio explicativo passa a ser o princípio da utilidade biológica da psique.

Este artigo não colima examinar o assunto que nele será tratado, ou, até mesmo, porém, consiste em realizar estudo evidenciando que a literatura pode servir como fonte de pesquisa e ensino da Psicologia da Educação. Será realizada análise sobre o romance “O Ateneu”, de Raul Pompéia. Com efeito, a área epistemológica é a Psicologia, podendo-se também utilizar, ao lado, a Linguística. A linguagem constitui roteiro para compreensão do psíquico, em especial, na área educacional.

Os assuntos ou temas escolhidos referem-se a necessidades humanas conhecidas e anunciadas. Deve-se observar se existe alguma necessidade para o estudo de tal fato, sendo assim, observa-se que as obras literárias -em especiais, as clássicas -, podem ser utilizadas em técnicas de ensino de Psicologia.

Para começar, questione-se, de que maneira as obras podem ser aproveitadas? Quais paralelos podem ser realizados entre os romances e as realidades estudadas? Quais as reflexões e análises sobre o funcionamento linguístico devem ser feitas para privilegiar o raciocínio em vez da memorização de nomenclaturas e definições? Considerando que o objetivo geral revela a direção do conhecimento acadêmico ambicionado, envolve pesquisa e dissertação como uma sugestão ampla, defina-se como tal a comprovação de que se pode utilizar o romance como fonte de pesquisa para compreender a educação.

A partir do exemplo do texto literário “O Ateneu”, tenciona-se demonstrar os problemas psíquicos que a escola autoritária produz no indivíduo. Pretende-se, começar, demonstrar que o romance pode servir como subsídio para a pesquisa educacional.

A Psicologia, à semelhança de toda a Ciência, vive em crise diuturna, e a nova ciência vive o período de sua construção inicial.

Contudo, isso não quer dizer que ela deve apoiar-se somente no seu próprio material.

Ao contrário, é levado frequentemente a apoiar-se em todo o material cientificamente fidedigno de outras áreas do conhecimento. À luz do magistério de



Vigotski (2004, p. 8), uma vez que mudou na ciência o ponto de vista central e basilar sobre o objeto, tem-se sempre de dar um novo tratamento ao material velho, traduzir os velhos conceitos para a linguagem nova, elucidar e assimilar leis e fatos anteriores à luz das novas concepções.

Teorizar sobre algo é transformá-lo num objeto problemático, isto é, de interesse para um estudo de caráter metódico e analítico. Ora, o produto cultural que na atualidade se denomina de literatura (cuja designação variou ao longo da história), desde que se fez presente na civilização ocidental, tem sido objeto de teorização no sentido amplo em que se está por agora empregando a palavra.

Aliás, é preciso definir que a literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização pelo ocidental fato de que os textos literários figuram entre as acusações mais remotas da existência histórica dessa civilização (SOUZA, 2002, p. 8).

No estudo apresentado por Drügg (1999, p. 22), a Psicologia se constitui em um exemplo das necessidades geradas pelo advento de uma sociedade industrial capitalista na qual selecionar, orientar, adaptar e racionalizar são vistos como condições ao aumento da produtividade.

Destarte, a novidade apresentada pela Psicologia de Wundt – considerada como marco inicial da cientificidade da Psicologia, não reside propriamente na mudança de objeto de estudo em relação ao que propunham os antigos filósofos, mas na introdução da abordagem experimental. Esse tornou-se a mensurar as características psíquicas ou a consciência conforme os ditames da nova ordem política e econômica.

Depois do desvelamento da face ideológica da Psicologia, colimando as hipóteses iniciais de que a psicologia e os psicólogos estariam veiculando interesses das classes hegemônicas, Patto (*apud* DRÜGG, 1999, p. 26) verifica que é necessário dar novo rumo à atuação do psicólogo na escola, o que passaria necessariamente por uma revisão da própria Psicologia. Mostrou-se interessado na posição, nada incomum entre os psicólogos, que supõe, para cada área de atuação, ser preciso outra psicologia.

Portanto, a justificativa deste estudo baseia-se no fato de que quanto mais informações os atores envolvidos no processo de aprendizagem tiverem dos conteúdos escolares, maiores serão as oportunidades de melhoramento das práticas pedagógicas. Percebe-se, assim, o grande valor teórico dos estudos psicológicos para a ciência da Educação e a exigência de se efetivar maior sincronismo entre a Psicologia e a Educação, na medida em que aumentam os reptos que as escolas devem.

No curso do século XIX e parte do século XX, o estudo acadêmico da Psicologia esteve ligado à filosofia em muitos países, sendo considerado como uma

“disciplina filosófica”.

A independência da psicologia em relação à filosofia se desenvolveu quase sempre no curso da constituição da psicologia como ciência empírica e dos trabalhos de psicologia experimental, como os “Laboratórios de psicologia experimental”, do tipo do Wundt na Alemanha e do de Titchener nos Estados Unidos (MORA, 2001, p. 2411). No ano de 1879, criou-se o laboratório de Psicologia de Wundt, sendo considerado assim como o marco inicial da psicologia científica.

Decorridos mais de cem anos, o que se observa é uma variedade de escolas e orientações, percebendo-se que a psicologia ainda não conseguiu atingir seu objetivo de constituir uma unidade teórica-metodológica, existindo apenas uma unidade ideológica (DRÜGG, 1999, p. 22).

No curso de quase todo o século XX, na maior parte dos países, pode-se falar da psicologia como ciência, independentemente da filosofia no sentido de que não é estudado já como uma disciplina filosófica, embora esteja relacionado à Filosofia pelo menos na medida em que seus métodos, conceitos e pressupostos podem ser objeto de estudo filosófico. Mora (2001, p. 2411) esclarece ainda sobre a existência de uma “filosofia da psicologia”, embora, na verdade, essa não tenha prosperado na medida em que isso ocorreu com a filosofia da física, da biologia e até da linguística.

Quanto à temática do presente estudo, podem-se enfatizar os dizeres de Maluf (2006, p. 135) o que destaca que foi a partir da segunda metade da década de 1970 que se evidenciou no Brasil um movimento crescente de reflexão e crítica sobre as relações entre Psicologia e a Educação, buscando compreender os determinantes históricos e sociais da formação e da atuação do psicólogo escolar.

Essa autora acrescenta que essa nova Psicologia Escolar não se apresenta sob um paradigma unificado. Sua forma emergente é multifacetada, porém portadora de expressões comuns que a identificam. Ela pode ser reconhecida mais pelas ações dos profissionais que fazem pelo discurso. Leite (2002, p. 169) relata que na análise do processo criador, o psicólogo tem a possibilidade de utilizar critérios extraliterários e atingir o rigor relativo na explicação.

Posto que ainda se está muito longe de se chegar a uma situação ideal, a Psicologia tem condições de oferecer muitos caminhos para a investigação e superar afirmações mais ou menos místicas sobre o pensamento produtivo. Isso é compreensível, pois o processo criador, apesar de grande complexidade, é um processo adaptativo, uma forma de interação do organismo com o ambiente.

Como essa interação opera pelo domínio da Psicologia, augura-se essa descrição, a compreensão e, finalmente, a explicação do pensamento produtivo não apenas na literatura, mas em todos os domínios da atividade humana. De outro



vértice, o termo educação, de acordo com o entendimento de Perini (2003, p. 9):

a) o campo relativo às três fases do processo educativo e, mais precisamente: a formulação dos objetivos ou filosofia da ciência; a oferta das possibilidades de aprendizagem, denotada como instrução; a avaliação, o controle e a interpretação dos resultados da aprendizagem; b) uma metodologia para elaborar procedimentos de pesquisa mais rigorosos e melhores teorias.

Essa autora acrescenta ainda que a filosofia da ciência, que está na base da formulação de objetivos educacionais, é um produto da cultura: os critérios de identificação são paradigmáticos do nível evolutivo da sociedade que os adotam.

A educação muda mais atualmente do que mudou desde a criação da escola moderna há mais de três anos de acordo com destaque de Drucker (*apud* SANTOS, 2002). Dessa forma, a educação não pode se limitar exclusivamente ao trabalho da escola, uma vez que já se cruzou de uma sociedade industrial em direção a uma sociedade de serviços, o que acarreta, em nova combinação entre a educação e os negócios. Esse autor destaca que toda instituição deve se transformar em um professor.

Nesse sentido, Santos (2002) também enfatiza que um novo mundo surge a cada trinta ou quarenta anos, e os jovens não são capazes de compreender como seus pais e avós viviam em épocas passadas. Tal fato pode ser identificado, por exemplo, no decorrer do século XIII, quando na Europa, ocorreu uma emigração em grande escala para as cidades, dando origem à rápida formação de grupos sociais dominantes e ao comércio entre povos mais distantes.

Ainda no século XV, conseguiu-se a invenção da imprensa por Gutenberg, em seguida, a Reforma da Cristandade liderada por Lutero, a Revolução Industrial, o motor a vapor.

Nesse período, Adam Smith (*apud* SANTOS, 2002) deu um lume no clássico “A Riqueza das Nações”.

Já no século XX, verifica-se o desenvolvimento das sofisticadas tecnologias de informação e comunicação, provocando significativas modificações no mundo, nos diferentes níveis e instituições da sociedade. Em outras palavras, as transformações que acompanham a evolução das tecnologias perpassam a sociedade como um todo, sua economia, política, cultura, religião e educação.

A sociedade contemporânea passa por um momento de transformações substanciais em todos os campos. Na sociedade, nomeada por Drucker (*apud* SANTOS, 2002) de pós-capitalista, o conhecimento é o principal recurso e sua característica dominante pode ser concebida como uma sociedade de organizações.

Vale para a Psicologia da Educação aquilo que é crítico em toda disciplina

aplicada: a sua relevância depende, em larga escala, da definição do objeto a que se dedica.

Nesse contexto de grandes mudanças, a escola representa uma instituição desenvolvida pela humanidade para socializar o saber sistematizado, de acordo com o entendimento de Penin e Vieira (2002).

No entanto, a sua função social tem apresentado grandes variações ao longo do tempo, relacionando-se a diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isso se deve ao fato de que cada sociedade e cada cultura geram formas próprias de educação e escolarização.

Contudo, entretanto, a educação em nível mundial consegue manter determinadas constâncias, ou seja, valores e formas de convivência social que especificamente a essência da tarefa escolar.

Em consonância com Perini (2003, p. 16), para alguns estudiosos, a Psicologia da Educação já dispõe de um patrimônio de dados empíricos que lhe permite programar uma pesquisa de modo autônomo, buscando objetivos originais e integrando os resultados no âmbito das teorizações.

Nas décadas derradeiras do século XIX, surgem propostas para estatísticas morais, estudam-se centros corticais psicológicos, falam-se da psicologia da percepção e das representações, da hereditariedade psicológica, entre outros. Herdeira do positivismo que toma conta da Medicina em meados da terceira década do século XIX, a Psicologia se desenvolve a partir da ideia de organismos; e, no Brasil, vinculada aos primeiros Cursos de Graduação em Medicina e Direito, criados após a chegada de João VI (CRUCES, 2006, p. 17-18).

Perini (2003, p. 15) acrescenta que a década de 1920 pode ser considerada a apresentação formal da psicologia da educação, como disciplina específica e autônoma, período em que o movimento funcionalista realçava a exigência da psicologia se tornar útil, sendo determinante para que os psicólogos iniciassem uma atividade mais sistemática de pesquisa na escola e, destarte, passassem a importância como objetos de estudo de importância primária os problemas práticos vinculados à relação ensino-aprendizagem.

Cruces (2006, p. 18) credita também que a demanda da profissionalização da Psicologia começa a existir na década de 1920, mas com o incremento das atividades psíquicas desencadeadas pela Revolução de 30 surgem as primeiras preocupações com a formação desses profissionais e o credenciamento de cursos nos quais eles poderiam ser devidamente configurados.

Ainda acerçados na ótica de Perini (2003, p. 20), em que a perspectiva funcionalista, inspirada pelo paradigma evolucionista de Darwin, singulariza como objeto de estudo as funções da mente e desvia o centro da pesquisa para o comporta-



mento ajustado, que foi benéfico para garantir a sobrevivência de cada indivíduo.

Para o crescimento do funcionalismo e para sua propagação no campo da Psicologia da Educação em desenvolvimento, foi determinante a participação de dois cientistas: John Dewey e James R. Angell. Ao ilustrar as teses propostas por Platão e Aristóteles, Leite (2002, p. 341) alerta para o pequeno avanço que os pesquisadores tiveram na apreciação crítica da influência da leitura. Platão, na República, diz: “A primeira coisa a fazer será manter uma censura aos autores de ficção, e deixar que os censores aceitem as boas histórias e recusem as mais; desejaremos que as mães e pajens contenham apenas as histórias permitidas, e modelem - com as boas histórias –a alma das crianças, com mais cuidado do que o que empregam para modelar o seu corpo. Mas a maioria das histórias atuais devem ser rejeitadas” (PLATÃO em A República, in: LEITE, 2002, p. 341).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os albores da civilização, o homem descobriu criar uma linguagem a fim de expressar-se e comunicar-se melhor com seus semelhantes. As linguagens foram tantas quanto foram as nações antigas que, com o passar do tempo, aperfeiçoaram-se e enriqueceram-se com o grande número de vocabulários.

Destarte, ao conseguirem dispor de uma linguagem evoluída, os povos tinham dado o primeiro passo rumo a uma arte que se vale de palavras para expressar: a literatura (SCORNAIENCHI, 1975). De acordo com Meireles (1984, p. 18), sempre que uma atividade intelectual se manifesta através da palavra, cai, desde logo, no domínio da literatura.

A literatura, portanto, não abrange apenas o que se encontra escrito, embora esse pareça o modo mais fácil de reconhecê-la, talvez pela associação exigida entre os termos literatura e letras. A palavra pode ser apenas pronunciada, pois é o fato de usá-la, como forma de expressão, independentemente da escrita, ou que designa a literatura literária. Para Meireles (1984, p. 19): “A literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua literatura”.

As nações primitivas, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso, deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca.

As manifestações literárias primitivas decorrem das exigências da vida em comunidade, pela necessidade de entendimento e entretenimento entre os membros de um clã, para a evolução da sociedade, caminhada de formação progressiva.

Para que se crie uma linguagem e, portanto, uma literatura, a vida social é absolutamente necessária.

A linguagem é a carapaça e a antena humana. Ela protege contra os outros e informa a respeito deles, é um prolongamento dos sentidos humanos.

O indivíduo está na linguagem assim como está no próprio corpo: nós a sentimos espontaneamente ultrapassando-a em direção a outros fins, tal como sentimos as nossas mãos e os nossos pés; percebemos a linguagem quando é o outro que a emprega, assim como percebemos os membros a membros (SARTRE, 1989, p. 19). A aprendizagem, a conservação, a transformação e a transmissão da cultura realizam-se por meio de uma grande variedade de práticas sociais.

As operações sociais se organizam para expressar a cultura das comunidades humanas assumindo a condição de “sistema de signos” para transmitir essa cultura de um indivíduo para outro, de uma geração para a próxima geração (LOPES, 1995). Lopes (1995) também diz que a relação entre o homem e o mundo vem mediatizada pelo pensamento.

A relação entre um homem e outro homem, dentro de uma sociedade, vem mediatizada pelos “signos”. Para que o pensamento transite de uma para outra subjetividade, deve ele formalizar-se em “signos”. Os signos são, por um lado, suportes exteriores e materiais de comunicação entre as pessoas e, por outro lado, são o meio pelo qual se expressa a relação entre o homem e o mundo que o cerca. A organização social dessas mediações atribui às linguagens a função de “sistemas modelizantes”.

Carvalho (1959) ressalta que a literatura é um elo entre os povos, sendo, portanto, uma necessidade. E, como uma manifestação primitiva da literatura foi à linguagem oral, não se pode fixar sua origem. Ela veio de todas as partes do mundo e é realizada por todos os povos. Todas as grandes civilizações realizaram sua própria literatura.

Nesse sentido, Sartre (1989), argumenta que o escritor é um falador, pois designa, demonstra, ordena, recusa, interpela, suplica, insulta, persuadi, insinua. Se o faz no vazio, nem por isso se torna um poeta, mas um prosador que fala para não dizer nada. A arte da prosa exerce-se sobre o discurso e sua matéria é naturalmente significativa.

Por conseguinte, de início, as palavras não são objetos, mas designações de objetos. Não se trata de saber se elas agradam ou desagradam por si próprios, mas sim se indicam corretamente determinada coisa no mundo ou determinada noção.

Escrevendo sobre a literatura e de sua importância, Sartre (1989, p.22), faz as seguintes colocações: Ninguém é escritor por ter decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de modo determinado. E o estilo, certo, é o que deter-



mina o valor da prosa. Mas ele deve passar desesperado.

Uma vez que as palavras são transparentes e o olhar as atravessa, seria absurdo introduzir vidros opacos entre elas. A beleza aqui é apenas uma força suave e insensível. Sobre a tela, ela explodiu imediatamente; num livro ela se esconde, idade por persuasão como o charme de uma voz ou de um rosto; não estranha, mas predispõe sem que se perceba, e devemos ceder a argumentos quando na verdade somos solicitados por um encanto que não se vê.

Para Sartre (1989), a literatura é definida pela harmonia das palavras, sendo que esse equilíbrio das frases predispõem as paixões do leitor, sem que este se dê conta. Um escrito é uma empreitada, uma vez que os escritores acertam em seus livros e, mesmo que mais tarde os séculos os contradigam, isso não é motivo para que os críticos os refutem por antecipação.

Para o filósofo, o autor precisa se engajar nas suas obras, não como uma passividade abjeta, colocando em primeiro plano os seus vícios, as suas desventuras, as suas fraquezas, mas sim uma vontade decidida, empenhando-se em viver através de suas obras.

A literatura tradicional, isto é, a tradição oral, foi transmitida de boca em boca, pelas mais singelas criaturas; ou levada a palácios, a cortes, reuniões ou vias públicas, por meio dos trovadores, dos jograis e outros divulgadores da literatura. Todo esse material foi alterado, na medida em que foi divulgado em meio às diferentes sociedades.

É esse material que se serviram os escritores para a literatura escrita, afirma Carvalho (1959). Todo esse acervo antigo, que conta com poemas mitológicos, poemas homéricos, poemas cavaleirescos e tantos outros, são fontes inesgotáveis para a literatura infantil nos dias de hoje.

Dessarte, se na antiguidade não havia um gênero infantil, visto que não se estabeleciam distinções psicológicas entre o adulto e a criança, o próprio conteúdo rudimentar e fantástico de então, que era transmitido oralmente, oferece, atualmente, temas interessantes ao gênero. A tradição oral, primitiva, não distingue a criança do adulto. A criança era entendida como um adulto em miniatura que apenas se preparava para experiências leituras.

A distinção, conforme Carvalho (1959), situava-se entre o contador (que deveria ser o adulto com base na experiência) e o ouvinte, onde se encontrava uma criança. A criança deveria aprender a temer, a respeitar, a obedecer e a admirar, inspirada no conteúdo dos contos.

Esses contos constituíram uma satisfação para aqueles que se reuniram para ouvi-los ou contá-los. Representavam um verdadeiro elo de camaradagem, principalmente em se tratando de habitantes de regiões distantes, longe da vida social

intensa, como os camponeses, os marinheiros etc. Na época, era costume os reis terem, a seu serviço, contadores de histórias. Para Carvalho (1959), “contar e ouvir” é uma tendência natural do homem.

Historicamente, as Ciências da Linguagem e da fala alinham-se com a Psicologia de forma que uma maré racionalista segue uma maré empirista, que por sua vez provoca um fato racionalista, e assim por diante. Entretanto, as relações entre a Psicologia e as Ciências Linguísticas não têm sido unilaterais.

No momento, vive-se um clima fortemente racionalista em todas as disciplinas, originado na Linguística. Tudo começou no ano de 1959, com um ousado ataque à escola psicológica mais influente da época, o Behaviorismo, pelo então jovem linguista Noam Chomsky, que vê o indivíduo como um receptor passivo de estímulos, que aprende por imitação e repetição (MAIA, 1991, 12).

Posto que Chomsky tem argumentos muito fortes contra a Psicologia e a Linguística empiristas dos seus antecessores, a sua defesa de uma alternativa fortemente racionalista também deixa muitos insatisfeitos.

Por conseguinte, teria uma terceira via entre o racionalismo e o empirismo que permite pensar a linguagem não como um reflexo do meio ou do indivíduo, mas como algo que se constitui na relação dos dois? Como falante de uma determinada língua, é possível ter intuições claras sobre como se segmenta o fluxo da fala.

Em outras palavras, o que uma pessoa percebe ao ouvir português não é um contínuo, mas uma cadeia de sons discretos, que são denominados segmentos. Simbolizando cada segmento por um sinal gráfico e transcrevendo assim um grande número de palavras, é possível empreender um levantamento para buscar uma resposta tão inusitada à pergunta (MAIA, 1991, 13).

Em epítome, é em virtude da arte de contar e ouvir histórias que a linguagem se desenvolveu e, com ela, a literatura que, inicialmente foi transmitida oralmente e, posteriormente, passou a ser registrada, dando origem ao surgimento da figura do escritor.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **Compêndio de literatura infantil**. 3. ed. ampl. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1959.

CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2006.

DAVIS, Cláudia. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1991. DRÜGG, Ângela Maria Schneider. **O lugar da psicanálise na educação escolar**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção



trabalhos acadêmicos-científicos. Série dissertações de mestrado).

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia e literatura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1995.

MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala: a linguagem e seus sons**. São Paulo: Ática, 1991.

MALUF, Maria Regina. *Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas*. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2006.

MEIRELES, Antônio Sérgio L. *Comunicação e linguagem*. In: DA MATTA, Roberto et al. **Arte e linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1973. (Epistemologia e pensamento contemporâneo, 5).

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORA, Ferrater J. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001. Tomo III. NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna**. São Paulo: Globo, 2005.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. *Refletindo sobre a função social da escola*. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERINI, Silvia. **Psicologia da educação: a observação científica como metodologia de estudo**. São Paulo: Paulinas, 2003.

SANTOS, Alessandra Rufino. *A importância da literatura como fonte de pesquisa na construção do pensamento social brasileiro*. **Examapaku: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais São Paulo**. v. 1 n. 1. P. 1-10, 2008. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/index.php/examapaku/article/view/70/26>>. Acesso em: 15 jan 2012.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento: revisada conforme NBR 1474:2005**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SCORNAIENCHI, Darly Nicolanna. *Literatura*. In: ENCICLOPÉDIA DIDÁTICO-VISUAL DE PESQUISA ESCOLAR. **O saber em cores**. São Paulo: Maltese, 1975.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Bergson: intuição e discurso filosófico**. São Paulo: Loyola, 1994. (Coleção filosofia).

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção Série Princípios).

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

6

PSICANÁLISE – UMA DAS PILASTRAS DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL



Isagógicamente, a Psicanálise, desde seu surgimento no final do século XIX, estabeleceu-se como uma das mais influentes e transformadoras correntes de pensamento no mundo ocidental. Criada por Sigmund Freud, ela ultrapassou os limites da medicina e da psicologia para se tornar uma das principais formas de interpretar o ser humano, a cultura, a arte e a civilização como um todo.

Destarte, o contributo não está apenas na clínica, mas também na maneira como reconfigurou a visão do sujeito moderno, introduzindo uma nova concepção de interioridade, desejo, inconsciente e conflito. A psicanálise se consolidou como uma verdadeira pilastra da civilização ocidental ao propor que o homem não é senhor em sua própria casa, e ao revelar as forças ocultas que moldam o comportamento humano.

Por conseguinte, ao introduzir a noção de inconsciente, Freud rompeu com a tradição racionalista herdada do Iluminismo. Até então, predominava a ideia de que os indivíduos eram essencialmente racionais, guiados por escolhas conscientes e lógicas.

A Psicanálise, ao inverso, mostrou que por trás de muitas ações humanas existem motivações inconscientes, desejos reprimidos, fantasias infantis e traumas não elaborados. Essa virada teórica teve efeitos profundos não apenas nas Ciências Humanas, mas também na Filosofia, na Literatura, na Educação, no Direito e até mesmo nas Artes. A obra de Freud, e posteriormente de Lacan, Melanie Klein, Winnicott e outros, ajudou a moldar o modo como o Ocidente passou a pensar a subjetividade e a cultura.

Ademais disso, a psicanálise contribuiu para a construção de uma nova ética centrada na escuta, no acolhimento do sofrimento psíquico e na valorização do discurso do sujeito.

Em um mundo cada vez mais orientado por métricas, produtividade e consumo, a clínica psicanalítica permanece como um espaço de resistência, onde a fala tem valor em si mesma e onde o sofrimento humano é legitimado.

Ao escutar o que não pode ser dito diretamente — aquilo que se manifesta por meio de lapsos, sonhos, sintomas e repetições —, o analista oferece uma possibilidade de elaboração e simbolização. Essa ética do cuidado da palavra e do reconhecimento da alteridade é um dos legados mais importantes da psicanálise para a civilização ocidental.

Outro ponto fundamental jaz o papel da Psicanálise na crítica da cultura. Desde seu texto “O mal-estar na civilização”, Freud demonstrou como o avanço civilizatório, ao impor normas e repressões, gera um mal-estar constitutivo nos indivíduos. A cultura, ao mesmo tempo que protege e organiza a vida coletiva, impõe sacrifícios à pulsão, à sexualidade e ao desejo.

Esse diagnóstico se mantém atual em tempos de crescente normatização dos afetos e mercantilização da subjetividade. A psicanálise, ao reconhecer essa tensão irreconciliável entre desejo e cultura, ajuda a compreender por que a civilização ocidental, apesar de seus avanços, permanece marcada por angústias, violências e sintomas sociais.

A influência da psicanálise se estende ainda ao campo da arte e da literatura. Autores como Kafka, Joyce, Woolf e Proust foram profundamente influenciados pelas ideias freudianas, assim como cineastas como Alfred Hitchcock e Ingmar Bergman.

A Psicanálise forneceu instrumentos para compreender os processos criativos, a construção de personagens, a função dos mitos e o papel do simbólico na produção artística. Além disso, foi incorporada por críticos literários e teóricos da arte, que passaram a utilizar conceitos como sublimação, narcisismo, pulsão e castração para analisar obras e fenômenos estéticos. O imaginário ocidental foi profundamente marcado por essas categorias, que se tornaram parte do vocabulário comum da modernidade.

Importa destacar que, apesar das críticas recebidas — especialmente a partir das ciências cognitivas e das correntes behavioristas —, a psicanálise manteve sua vitalidade ao se renovar em diálogo com outras disciplinas e com as transformações socioculturais. A interlocução com o feminismo, a teoria queer, os estudos pós-coloniais e as neurociências mostram que a Psicanálise continua relevante, desde que aberta à escuta do tempo presente. Além disso, sua capacidade de operar com a singularidade do sujeito, resistindo às tentações da normatização e do diagnóstico generalizante, continua a ser uma de suas maiores forças. Num mundo em que há uma crescente patologização da vida cotidiana, a Psicanálise reafirma o valor da diferença e da complexidade do humano.

Em derradeira instância, ao longo de mais de um século, a Psicanálise participou da construção do Ocidente moderno não apenas como prática terapêutica, mas como matriz de pensamento. Ela ajudou a compreender a fragilidade do eu, a ambiguidade do desejo, a complexidade das relações humanas e a dimensão simbólica da existência. Ao fazê-lo, contribuiu para um olhar mais profundo, ético e responsável sobre a subjetividade.

Em epítome, a Psicanálise permanece, assim, como uma das pilstras da civilização ocidental — não no sentido de um monumento estático, mas como uma estrutura viva, em constante reelaboração, capaz de sustentar, problematizar e enriquecer a experiência humana em sua dimensão mais íntima e enigmática.

Este livro é dedicada à escuta psicanalítica em diálogo com as inquietações do mundo contemporâneo. Reunindo textos que emergem da prática clínica e da reflexão teórica, a obra propõe um percurso aberto, marcado por perguntas que desafiam os limites da Psicanálise tradicional. Em tempos de hiperexposição, novos sintomas e esvaziamento simbólico, os autores afirmam a importância de uma escuta implicada, ética e crítica. Sem prometer respostas prontas, o volume convida o leitor a refletir sobre os impasses subjetivos de nosso tempo e a redescobrir a potência transformadora do inconsciente.

ISBN: 978-65-6068-175-0

