

IMPASSES NA ALFABETIZAÇÃO DE UM SUJEITO ADOLESCENTE: ESTUDO DE CASO A PARTIR DA TEORIA PSICANALÍTICA

Larissa Emerick, Libéria Rodrigues Neves***

RESUMO

O artigo investiga os impasses persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita a partir das contribuições da teoria psicanalítica, com ênfase na noção de inibição intelectual. O objetivo é analisar como a escuta clínico-pedagógica pode favorecer a emergência do desejo de saber em sujeitos que se encontram em situação de analfabetismo, apesar de longo percurso escolar. Trata-se de um estudo de caso com um adolescente de 14 anos, atendido em um programa de extensão universitária voltado a intervenções pedagógicas em contextos de fracasso escolar. Foram realizadas entrevistas com o adolescente, sua responsável legal e educadores de sua trajetória, além de encontros individuais com propostas de leitura e escrita. A análise indicou que os impasses na alfabetização não se explicavam apenas por déficits cognitivos ou falta de estímulo, mas implicavam uma inibição subjetiva diante do saber. As intervenções, pautadas na escuta e na construção de vínculos, permitiram reconfigurações simbólicas em torno da escrita do nome, da relação com a linguagem e do lugar de aprendiz. Conclui-se que a escuta da singularidade do sujeito é fundamental para a elaboração de propostas pedagógicas que considerem o entrelaçamento entre desejo, saber e aprendizagem.

Palavras-chave: educação; psicanálise; alfabetização; conhecimento; saber.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7779-2489>. Correio eletrônico: larissae.pedag@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7818-4434>. Correio eletrônico: liberianeves@gmail.com.

**IMPASSES IN THE LITERACY OF AN ADOLESCENT SUBJECT:
CASE STUDY FROM THE PSYCHOANALYTIC THEORY**

ABSTRACT

This article investigates persistent difficulties in alphabetization, drawing on the contributions of psychoanalytic theory, with an emphasis on the notion of intellectual inhibition. The objective is to analyze how clinical-pedagogical listening can foster the emergence of a desire to learn in individuals who are illiterate despite a long educational background. This is a case study of a 14-year-old adolescent enrolled in a university extension program focused on pedagogical interventions in the context of academic failure. Interviews were conducted with the adolescent, his legal guardian, and educators from his background, as well as individual meetings with reading and writing proposals. The analysis indicated that the difficulties in literacy acquisition were not explained solely by cognitive deficits or lack of stimulation, but also implied a subjective inhibition regarding knowledge. The interventions, based on listening and the development of bonds, enabled symbolic reconfigurations around the writing of one's name, the relationship with language, and the learner's place. It was concluded that listening to the subject's singularity is fundamental for the creation of pedagogical proposals that consider the intertwining between desire, knowledge and learning.

2

Keywords: education; psychoanalysis; literacy; knowledge; wisdom.

**IMPASSES EN LA ALFABETIZACIÓN DE UN SUJETO ADOLESCENTE:
UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA TEORÍA**

RESUMEN

El artículo investiga los impases persistentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de las contribuciones de la teoría psicoanalítica, con énfasis en la noción de inhibición intelectual. El objetivo es analizar cómo la escucha clínico-pedagógica puede favorecer la emergencia del deseo de saber en sujetos que se encuentran en situación de analfabetismo, a pesar de haber recorrido un largo camino escolar. Se trata de un estudio de caso con un

adolescente de 14 años, atendido en un programa de extensión universitaria orientado a intervenciones pedagógicas en contextos de fracaso escolar. Se realizaron entrevistas con el adolescente, su responsable legal y educadores de su trayectoria, además de encuentros individuales con propuestas de lectura y escritura. El análisis indicó que los impases en la alfabetización no se explicaban solo por déficits cognitivos o falta de estímulo, sino que implicaban una inhibición subjetiva frente al saber. Las intervenciones, centradas en la escucha y la construcción de vínculos, permitieron reconfiguraciones simbólicas en torno a la escritura del nombre, la relación con el lenguaje y el lugar de aprendiz. Se concluye que la escucha de la singularidad del sujeto es fundamental para la elaboración de propuestas pedagógicas que consideren la interrelación entre deseo, saber y aprendizaje.

Palabras clave: educación; psicoanálisis; alfabetización; conocimiento; saber.

1 INTRODUÇÃO

Passado mais de um século desde o início do projeto republicano de uma educação pública e gratuita, e quase quatro décadas após a promulgação da Constituição de 1988 – que garante a educação básica como direito de todas e todos (dos 4 aos 17 anos), e como dever do Estado e da família –, o Brasil avançou significativamente na universalização do acesso à escola. No entanto, ainda nos deparamos com inúmeros desafios quanto à universalização da aprendizagem.

No campo da leitura e da escrita, observa-se uma queda gradual nos índices de analfabetismo no país. Ainda assim, a porcentagem da população que permanece nessa condição é preocupante. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹, referentes ao ano de 2023, o analfabetismo – entendido como as pessoas com 15 anos ou mais que ainda não sabem ler ou escrever – atinge 5,4% da população brasileira, o que corresponde a cerca de 9,3 milhões de pessoas.

Em 2016, os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelaram

¹ IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad):** Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

que 33,95% das crianças avaliadas apresentavam aprendizagem considerada insuficiente em escrita, 54,73% em leitura e 54,4% em matemática.

Outro levantamento, realizado em 2018 pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) – desenvolvido pela ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro –, apontou um número significativo de jovens estudantes no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio em situação de analfabetismo funcional. Ou seja, apesar de saberem ler e escrever, apresentam dificuldades para interpretar e fazer inferências. Os percentuais foram de 34% e 13%, respectivamente. No conjunto da população brasileira, 29% das pessoas se encontram nessa situação.

Apesar dos esforços das políticas públicas de enfrentamento a esse cenário², em muitos casos a condição persiste, exigindo uma análise mais aprofundada, considerando os diversos fatores que compõem os desafios da aprendizagem da leitura e da escrita, sejam eles cognitivos, sociais ou relacionados à dimensão da subjetividade. A psicanálise, teoria inicialmente sistematizada por Sigmund Freud, convida-nos a pensar a construção do conhecimento a partir de conceitos como desejo, pulsão, saber e transferência, entre outros, todos articulados à ideia de inconsciente como fundamento.

Este artigo busca analisar os impasses persistentes no aprendizado da leitura e escrita, a partir das contribuições da teoria psicanalítica. Para isso, apresenta um estudo de caso³ de um adolescente de 14 anos de idade que, apesar de frequentar a escola desde a educação infantil e de participar de atividades extraescolares, permanecia em situação de analfabetismo.

O referencial teórico está ancorado na psicanálise, especialmente nas contribuições de Freud (1905) sobre a pulsão de saber, na noção de inibição intelectual a partir de Santiago (2005) e nas articulações propostas por Lajonquière (2013) entre desejo e inteligência no processo de aprendizagem. Tais conceitos são articulados às discussões sobre alfabetização e letramento propostas por Soares (2020).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em estudo de caso, com análise de entrevistas realizadas com o adolescente, sua responsável e educadores, além do acompanhamento de intervenções pedagógicas voltadas à leitura e à escrita.

² Silva (2020) destaca: Ciclo Básico de Alfabetização, Ciclos de Idade de Formação, Turma-Projeto, Enturmação Flexível, Projeto de Intervenção Pedagógica e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

³ Refere-se a uma ação de extensão, ensino e pesquisa. Parecer CEP : CAAE 70873523.1.0000.5149.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2, apresenta-se a metodologia da pesquisa; na seção 3, descreve-se o caso do adolescente; na seção 4, analisa-se o processo de intervenção à luz do referencial teórico; por fim, na seção 5, são apresentadas as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos, esta pesquisa adotou a metodologia do estudo de caso na perspectiva psicanalítica. Conforme Godoy (1995), o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de investigação que busca o exame aprofundado de uma unidade específica – seja um sujeito ou uma situação – a fim de compreender sua complexidade. No campo da psicanálise, como destaca Leitão (2018), a construção do caso parte dos atendimentos realizados e se sustenta nos relatos produzidos a partir da experiência clínica, articulados à teoria por meio da transferência.

O estudo de caso psicanalítico permite, assim, não apenas a análise singular de um sujeito, mas também a elaboração teórica de conceitos a partir da escuta e das intervenções realizadas. Para Leitão (2018), essa modalidade investigativa é especialmente fecunda para a transmissão de saberes na interface entre teoria e prática, uma vez que torna visíveis os atravessamentos subjetivos implicados no processo educativo ou clínico.

A construção do caso aqui apresentado baseou-se em registros produzidos ao longo de atendimentos pedagógicos realizados no âmbito do Projeto de Extensão Universitária *Adolescente e saber*, uma das ações do Programa *Janela da Escuta* (Faculdade de Medicina da UFMG). Trata-se de um projeto que realiza intervenções com adolescentes em situação de fracasso escolar, a partir de uma escuta clínico-pedagógica. Foram considerados, ainda, relatos de entrevistas realizadas com o adolescente, sua responsável legal e profissionais da escola e do projeto social. Todo o material foi analisado à luz da teoria psicanalítica, com ênfase no conceito de inibição intelectual, para sustentar uma leitura subjetiva dos impasses na aprendizagem da leitura e da escrita.

3 CASO DE UM ADOLESCENTE AINDA NÃO ALFABETIZADO

Wesley, aos 14 anos de idade e cursando o 8.º ano do ensino fundamental, encontrava-se em condição de analfabetismo. Iniciou sua trajetória escolar aos 5 anos de

idade, quando ingressou em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em Belo Horizonte. Desde então, apresentava frequência regular e demonstrava interesse e vontade de aprender o que era ensinado. No entanto, não aprendeu a ler, escrever ou realizar operações matemáticas básicas.

No 7.º ano foi reprovado e, apesar disso, não apresentou avanços no aprendizado. A condição de ensino remoto, imposto pela pandemia da covid-19, acabou por promover sua aprovação para o 8.º ano, apesar de não ter realizado as atividades escolares⁴, que eram entregues “em branco”.

Além da escola, Wesley frequentava diariamente um projeto social no contraturno escolar, onde participava de atividades artísticas, esportivas, culturais e recebia apoio para realizar os deveres escolares. Foi a pedagoga dessa instituição quem o indicou para participar da pesquisa e das intervenções que deram origem a este artigo.

Para o estudo do caso, foram entrevistadas a irmã de Wesley (sua responsável legal), a coordenadora da escola em que estudava e um educador do projeto social, responsável pelas aulas de capoeira – atividade em que o adolescente se destacava, assim como no futebol. Nenhum dos entrevistados apresentou queixas quanto ao comportamento de Wesley, nem suspeitas de deficiência. No entanto, mencionavam imaturidade, passividade e inércia (com exceção das aulas de capoeira), além de reconhecerem seu grande esforço para aprender. Consideravam significativas suas dificuldades na leitura e na escrita, mas não conseguiam compreender o motivo. Alguns deles afirmavam que parecia haver um bloqueio no processo de aprendizagem.

Na primeira conversa, Wesley mostrou-se tímido, mas respondeu a todas as perguntas, especialmente sobre suas dificuldades escolares: “tenho. Ler, escrever, fazer contas e olhar as horas. [...] mas eu quero aprender”. Disse não saber a origem de tais dificuldades, mas afirmou que precisava “se esforçar muito” para superá-las. Reiterou, por diversas vezes, o desejo de aprender os conteúdos de todas as disciplinas, sobretudo leitura e escrita. Diante disso, foi-lhe proposto participar de intervenções pedagógicas, às quais aderiu prontamente.

⁴ Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O plano foi ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem no período em que as aulas estiveram suspensas, como medida de prevenção à disseminação da covid-19. Os PETs consistiram em apostilas com orientações de estudo e planos mensais de atividades, organizados por ano de escolaridade, considerando o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja distribuição ocorreu prioritariamente por meios digitais (Minas Gerais, [2019]).

3.1 As intervenções pedagógicas

Foram realizadas 17 intervenções pedagógicas com Wesley, em encontros semanais com duração média de uma hora. Quatro desses encontros ocorreram remotamente, por meio de videochamada, em razão da pandemia da covid-19; os demais foram presenciais. A seguir, apresentamos alguns elementos extraídos de parte desses encontros.

A primeira intervenção teve como objetivo conhecer melhor o adolescente e seus impasses relacionados à leitura e à escrita. Durante o encontro remoto, a pesquisadora compartilhou, na tela, uma imagem com o alfabeto. Ao ser questionado se conhecia aquele material, Wesley respondeu: “é o analfabeto” – e conseguiu identificar a maioria das letras ali apresentadas.

Em seguida, foram mostradas algumas imagens de animais para que ele tentasse escrever seus nomes. A primeira era de um dinossauro. Wesley indicou que seriam necessárias as letras D e O para formar a palavra – o que demonstra que já percebia os sons iniciais e finais, embora ainda não apresentasse a consciência fonológica consolidada. Ao ser orientado a pronunciar a palavra lentamente, para perceber suas partes constituintes, escreveu DIOAO, utilizando uma letra para cada sílaba, com exceção da primeira (DI).

Na sequência, escreveu AKO para “macaco” e OA para “borboleta”. Esta última, ao ser novamente solicitado a pronunciar devagar, resultou na escrita OOUA.

Com base nessas produções, suspeitou-se que Wesley estivesse no nível pré-silábico da psicogênese da escrita. No entanto, os dados ainda eram insuficientes para afirmar com precisão. Sem o auxílio da pesquisadora, ele ainda não apresentava consciência silábica. Isso se evidenciava pelo uso de apenas duas letras para escrever palavras como “dinossauro” e “borboleta”. No entanto, com mediação, Wesley conseguiu contar as sílabas e atribuir uma letra a cada uma, considerando os sons que identificava. Assim, suas escritas passaram a apresentar características do nível 3 da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Ainda nesse primeiro encontro, foi solicitado que dissesse seu nome completo. Wesley respondeu: “Wes...ley, W, A, E, L.”, e, em seguida, pronunciou o nome completo. Quando convidado a soletrar novamente, disse: “W, A, E, F, I, J.”. Ele sabia apenas os primeiros nomes de seu pai e de sua mãe, confundindo inclusive o nome desta.

No segundo encontro, foi compartilhada na tela uma imagem do interior de um quarto com diversos objetos, para que Wesley os observasse e dissesse o que via. O adolescente

identificou muitos elementos e, em determinado momento, perguntou: “Pode dentro da janela também?”. A pergunta foi feita como se ele estivesse do lado de fora da casa, observando o ambiente a partir do exterior. Após a pesquisadora responder que sim, ele passou a mencionar elementos visíveis pela janela: a lua e “uma cerca para não passar”. Essa fala não se relaciona diretamente ao contexto da imagem proposta, mas introduz algo próprio do sujeito – o que chama atenção e já aponta para uma elaboração singular da cena.

Na sequência, foi realizada uma atividade com palavras, na qual a pedagoga escrevia as consoantes, e Wesley deveria completar com as vogais. Ele inseriu corretamente a maioria das vogais, demonstrando facilidade na identificação desses sons, com exceção de algumas trocas motivadas pela semelhança fonética – como a troca entre i/e e o/u no final de algumas palavras.

Nos dois encontros seguintes, Wesley apresentou dificuldades na identificação de letras e palavras, na identificação e escrita de sílabas canônicas (estrutura consoante-vogal), e em diversas habilidades de consciência fonológica. Também confundiu palavras inteiras com letras, ou seja, ao invés de nomear a palavra completa, dizia letras isoladas, como numa tentativa de soletração. Isso sugeria que, para ele, as palavras ainda não possuíam função de significação: eram tratadas como objetos ou signos isolados – significantes puros, ainda desvinculados de um sentido.

Diante disso, no quinto encontro, decidiu-se trabalhar com sua certidão de nascimento, apostando que, ao compreender a origem e a função social do nome, Wesley pudesse construir um significado para o próprio nome e, a partir dele, dar início à produção de outras palavras e textos (Silva, 2009).

Ao ser questionado sobre sua data de nascimento, respondeu: “dia 2 de novembro, dia dos finados”. Essa fala pode indicar uma tentativa de associação que ajuda na memorização, mas também carrega uma marca simbólica: uma associação com a morte, justamente no lugar onde, socialmente, se celebra a vida.

Quando perguntado sobre sua família, disse: “é porque meu pai me deixou quando eu era pequeno. A minha mãe faleceu. Aí minha irmã foi lá e pegou eu, pra cuidar de mim. Aí meu padrasto estava com ela”. Ele ainda contou que a mãe faleceu quando tinha quatro anos de idade e que viu o pai quando era muito pequeno.

A pesquisadora perguntou se Wesley sabia qual era a origem do próprio nome, mas ele respondeu que não conhecia o significado da palavra “origem”. Após alguns esclarecimentos e uma breve conversa sobre o documento, a pesquisadora iniciou a leitura da certidão de

nascimento. Nesse momento, o adolescente começou a chorar, expressando angústia e sensibilidade em relação ao tema.

A pesquisadora explicou que aquele documento trazia parte de sua história e que, embora não tivesse convivido com o pai e apesar do falecimento da mãe, ambos sempre fariam parte de sua origem e de sua trajetória desde o nascimento. A partir dessas palavras, Wesley passou a chorar ainda mais, em silêncio, sem fazer comentários. Diante da intensidade emocional, foi-lhe sugerido que encerrassem o encontro, e ele prontamente concordou.

Wesley retornou para o encontro seguinte, no qual foram realizadas atividades envolvendo a leitura, escrita e identificação de palavras. Trabalharam também seu nome – que conseguiu pronunciar, em vez de soletrar –, bem como os nomes dos pais e avós presentes na certidão de nascimento. Também foram explorados os nomes dos jogadores do Clube Atlético Mineiro, time pelo qual Wesley demonstrava grande interesse, manifestando o desejo de aprender a ler e escrever os nomes dos atletas.

No décimo encontro, após ser indagado sobre o que mais gostaria de aprender, respondeu: “pode ser... De coisas que voam, tipo avião, helicóptero, jato... isso”. Com essa fala, Wesley ampliava seu desejo de conhecimento, que até então se restringia a nomes próprios. Além disso, o campo semântico evocado – “coisas que voam, se locomovem, que saem do lugar” – parece apontar para algo que ele gostaria de experimentar, simbolicamente ou concretamente: o movimento, o deslocamento, o impulso.

No encontro seguinte, a pesquisadora levou uma folha com imagens e frases sobre os veículos citados (avião, helicóptero e jato). No entanto, Wesley não demonstrou interesse pelo conteúdo em si, apenas pela escrita dos nomes dessas palavras. Após alguns instantes em silêncio, disse: “ah, tem um bocado de coisa nesse mundo... Tem um bocado...”. Ao ser questionado sobre o que significava aquele “bocado de coisa”, revelou que se referia às aprendizagens que poderia ter. Com essa fala, Wesley demonstrou ter ampliado ainda mais seu repertório simbólico: passou a reconhecer que há uma infinidade de coisas que ele pode investigar, aprender e nomear – abrindo, assim, novas possibilidades para o saber.

Tendo em vista os avanços ainda lentos no processo, decidiu-se convidá-lo a retomar o tema de sua história de vida, na tentativa de ajudá-lo a se localizar em seu texto primeiro – a certidão de nascimento. Desta vez, a proposta foi montar, em forma de desenhos, a história que ele vinha contando sobre sua própria trajetória.

Durante toda a atividade, Wesley se afastou corporalmente, posicionando-se praticamente de costas para a pesquisadora. Enquanto realizava os desenhos e respondia aos questionamentos, mantinha o olhar voltado para a janela, fixo, distante.

Wesley demonstrava confusão quanto à sua própria história e ao desejo dos pais em relação a ele. Disse não saber como havia sido o encontro entre eles: “sei não. Eu não sabia, eu tava na barriga da minha mãe ainda. Do meu pai, quer dizer. Sabia não”. Tentava se esquivar do tema e encurtar a conversa.

Em determinado momento, contou sobre a separação dos pais: “minha mãe botou ele pra fora. Aí chegou o outro meu pai, eu chamo ele de pai. Que era, tipo... como é que fala? Cunhado. Não, que namorava com minha mãe. É... Como é que fala?”. E prosseguiu: “aí ficou lá também, e minha mãe foi lá e tirou ele na base da ‘pazada’. Aquelas pás de ferro. Aí ela foi e mandou ele embora também”.

Disse que o pai foi embora quando ele tinha três anos e, espontaneamente, acrescentou que a mãe faleceu quando ele tinha quatro. Ao retomarem a conversa sobre a relação da mãe com o padrasto, Wesley mostrou resistência, dizendo que não sabia, que não conseguia imaginar e que poderia “colocar qualquer coisa no papel”.

Ao falar sobre o momento em que o padrasto foi embora, a pesquisadora perguntou se ele havia ficado triste. Wesley respondeu: “não. Sabia de nada ainda. Aí quando minha mãe morreu eu sabia de alguma coisa”.

Em seguida, falou sobre a morte da mãe: “ela morreu lá no... Tomando pinga e tomando sal. Que a pinga foi e... A cabeça dela foi inchando, assim... inchando. Aí teve que colocar uma faixa na cabeça dela”. Wesley não sabia ao certo o que havia causado o óbito, tampouco conhecia muitos detalhes de sua história familiar, o que lhe gerava angústia diante desse não saber.

Wesley confessou que achou esta atividade “chatíssima”. A pesquisadora então propôs a escrita de algumas palavras. Wesley sugeriu a palavra SAPATO e, após refletir, escreveu CATATO. Foi a primeira vez, desde o início dos encontros, que ele conseguiu formar sílabas sem a intervenção direta da pesquisadora. Podemos inferir que, ao organizar e esquematizar os acontecimentos de sua vida, Wesley também foi capaz de juntar letras para formar sílabas – como se um movimento simbólico possibilitasse o avanço na escrita. Na sequência, escreveu mais três palavras e, entusiasmado, perguntou se poderia escrever mais uma, demonstrando interesse e prazer com a atividade.

No encontro seguinte, a pesquisadora perguntou se Wesley se lembrava da história contada no encontro anterior. Inicialmente, após um longo silêncio, ele respondeu que não se lembrava de nada. Em seguida, começou a relatar o que conseguia recordar, sendo auxiliado pela pesquisadora a completar algumas partes faltantes. Contudo, ao rememorar a morte da mãe, Wesley silenciou novamente e chorou.

Algumas passagens de sua história permaneceram incompletas, pois, de fato, nenhum adulto havia lhe contado o que realmente havia acontecido – como o motivo do falecimento da mãe ou por que o padrasto foi embora, por exemplo.

Após esse momento, Wesley pediu para mudar de atividade, dizendo que queria escrever a palavra “avião”. Escreveu AV_O. Ele explicou que deixou um espaço em branco porque sabia que faltava uma letra ali, mas não sabia qual. Da mesma forma, escreveu QUA_O para “quadro” e TAU_ETO para “tabuleiro”. Assim como em sua história, sua escrita também apresentava lacunas — espaços de não saber, de algo ainda por ser nomeado ou compreendido.

No final do encontro 15, após uma longa partida do jogo “palavra secreta”, Wesley revelou: “eu tô doido que chega a época dos papagaios logo”. Corrigiu a pesquisadora quando ela perguntou o motivo de ele gostar de “jogar papagaio”: “soltar, não é jogar não”.

Diante disso, a pesquisadora perguntou o que era “soltar”, e ele explicou: “soltar, ué. É você pegar, amarrar, fazer papagaio, fazer a rabiola, amarrar, fazer a barguela, amarrar, e jogar ele pro alto e dar toquinho assim, na linha”. Chama a atenção o fato de ele utilizar o verbo **amarrar** três vezes na mesma explicação. Essa repetição nos levou a pensar que talvez ainda houvesse “pontas soltas a serem amarradas” – não apenas no papagaio, mas também em sua própria história, entrelaçada com os saberes escolares que ele começava a apropriar.

No 16.º encontro, a pesquisadora propôs que construíssem juntos um papagaio, bem como a escrita das palavras “pipa” e “papagaio”. A primeira foi escrita na forma PIA. A pesquisadora o ajudou a completar o que faltava. Para a segunda, Wesley pensou sobre a primeira sílaba e, após ver a escrita anterior, conseguiu perceber que o **PA** que contém em **PIPA** é o mesmo que em **PAPAGAIO**. Prosseguiu: “A... Papagaio. ‘P’, ‘A’ (coloca as duas letras). PA. GA, o ‘H’”. Nesse momento, a pesquisadora interveio questionando o que já tinha escrito da palavra, e o que faltava, ao que respondeu **PA** e **PAGAIO**, respectivamente. Assim, percebeu que estava pulando a segunda sílaba. Colocou novamente o **P** e o **A**. Continuou a reflexão: “GAIO. PAPAGAIO. O ‘GA’. Com o ‘H’. Cadê o ‘H’? Aqui, o ‘E’ (fala a letra E, mas não coloca nenhuma letra na palavra). PA-PA. PA-PA... O ‘E’ (fala a letra E, mas dessa

vez coloca a letra na palavra). Ah, o ‘H’ aqui, ó (pega a letra G). **GA** (coloca o G e tira a letra E). O ‘H’ aqui (aponta para a letra G), ó”. A pesquisadora esclareceu que aquela letra é a **G**, não a **H**. Até então, ele havia escrito **PAPAG**. Então, prosseguiu na escrita: “Tá certo aqui, né? Tá faltando uma. PA-PA-GA-IO. O ‘E’. O /é/ não, o /ê/, /ê/, /êêêê/ (fala a letra E, mas novamente não coloca ela na palavra)”. A pesquisadora perguntou qual letra ele ouvia nessa sílaba e imediatamente ele colocou a letra **A**. Em seguida, disse a letra **I**, mas realizou nova reflexão: “PA-PA-GA-I... O /ê/”. A pesquisadora fez a leitura: **PAPAGAÊ**. Wesley riu e expôs: “PAPAGAI (ri). PAPAGAI. O ‘I’. PAPAGAIO. O ‘O’”.

Nesta palavra, que, segundo Soares (2020), não é simples, uma vez que não é inteiramente formada por sílabas canônicas, mas contém uma sílaba com a estrutura vogal-vogal, a qual pode trazer dificuldades com os fonemas, uma vez que se aprendem cinco, mas são doze, Wesley precisou de pouquíssimas intervenções da pesquisadora para melhorar as reflexões realizadas.

Antes da confecção do papagaio, a pesquisadora informou que havia buscado, junto à irmã de Wesley, algumas informações que faltavam sobre sua história. Decidiu então contá-la ao adolescente por meio de um desenho composto por cinco imagens/cenas: a primeira imagem referente ao relacionamento da mãe com o pai de sua irmã, que resultou no nascimento dela; a segunda, sobre o relacionamento da mãe com o pai de seu irmão (após separação do pai da irmã) e o nascimento deste; a terceira, sobre a relação do pai e da mãe de Wesley (após o falecimento do pai do irmão) e seu nascimento; a quarta é a mãe, o padrasto dele e o irmão, mais a família da irmã; e a última, a situação atual: Wesley, seu irmão, sua irmã e o filho dela, o cunhado e o filho dele, revelando a causa da morte de sua mãe (um infarto fulminante) e a presença do padrasto durante algum tempo até sua partida.

Durante toda a explicação, Wesley permaneceu em silêncio, ouvindo atentamente. Quando a pesquisadora finalizou, perguntou se ele havia entendido e se tinha alguma dúvida ou curiosidade. Com a voz embargada, Wesley respondeu que sim e não, respectivamente.

Na sequência, iniciaram a confecção do papagaio. Wesley demonstrou muita desenvoltura na tarefa, especialmente nos movimentos com a faca para afinar o bambu, curvando-o adequadamente e cortar o plástico no tamanho ideal. Orientava a pesquisadora com precisão sobre o que fazer para que o papagaio ficasse maior, mais leve e melhor acabado. Nesse momento, era ele quem ensinava.

Em dado momento, alertou: “ah! E não desfaz meu papagaio!”, referindo-se à escrita feita anteriormente. Sua fala revelava afeto e orgulho em relação ao que havia produzido

praticamente sem auxílio – um gesto de apropriação subjetiva. Finalizada a produção, decidiram soltar o papagaio.

No último encontro, a pesquisadora pediu que Wesley lembrasse quais atividades haviam sido realizadas ao longo das 17 sessões. Ele respondeu: “Primeira vez foi em casa, aí começou, fez atividade do... [...] Era um quarto achando que tava... Achando é... O que tava faltando. Achando o que tava faltando não. Achando que tava... Tava... Como é que fala? Não lembro”.

A pesquisadora propôs, então, que ele escrevesse palavras que marcaram os encontros, como seu próprio nome. Com letras móveis, Wesley escreveu: **WEI**, mas logo comentou: “O ‘I’ tá errado. O ‘I’ não é aqui não”. Em seguida, colocou a letra **S** e leu **WE** como **WES**, e o **S** como **LEY**. A pesquisadora pediu que refletisse novamente, e ele escreveu: **WESLYE**. Realizou a leitura da palavra, riu e corrigiu sozinho. Depois escreveu “galo” e outras palavras.

Durante esse encontro, Wesley também trouxe lembranças da mãe, de forma espontânea, no meio das conversas com a pesquisadora – algo que, no início dos encontros, parecia impossível.

Ele propôs jogar mais uma vez o jogo “palavra secreta”. Durante a atividade, mencionou temas que costumam preocupar adolescentes, como a estética. Em certo momento, afirmou: “quem brinca é criança. Eu não sou criança mais. Eu era”, e completou dizendo que se tornou adolescente quando “fez 15 anos, dia 2 de novembro”.

Essa fala revela um importante avanço subjetivo. No início do processo, Wesley era retraído, passivo, evitava escolhas e não se posicionava diante das situações. Ao final, se reconhecia como adolescente e como sujeito em transformação. É interessante observar que o 13.º encontro – quando começaram os desenhos sobre sua história – foi justamente o mais próximo de seu aniversário de 15 anos.

Ainda nesse encontro, contou que “estava quase namorando” e que a pretendente tinha características semelhantes à pesquisadora. Entre outros assuntos, também falou sobre temas típicos da adolescência, como a aparência e os relacionamentos, sinalizando uma maior identificação com essa nova posição subjetiva.

Antes de encerrar o encontro, compartilhou um sonho que havia tido naquela semana: “você sabe que eu sonhei que eu comecei a voar? Sem gracinha, não tô brincando. Tipo, eu pulei assim, ó, aí eu abri os braços e comecei a voar” e que a sensação era “mó legal, véi!”.

De fato, era perceptível um certo voo no processo vivido por Wesley. Ao longo dos 17 encontros de intervenção pedagógica, o garoto tímido, passivo e com pouco a dizer passou a

se mostrar mais solto, mais implicado e mais apto para o saber – não apenas no campo da leitura e da escrita, mas, sobretudo, como sujeito que se movimenta em direção ao outro e à própria história.

4 UMA LEITURA DO PROCESSO

Como compreender a situação de um adolescente de 14 anos, com passagem contínua pela escola desde a educação infantil, mas que ainda não domina o sistema de escrita alfabética? Essa pergunta atravessa o caso de Wesley e nos convoca a ir além das explicações mais frequentes, como as de falta de estímulo, transtornos de aprendizagem ou déficits cognitivos.

Para isso, é preciso olhar o processo de aprendizagem para além do resultado. No percurso de Wesley, os erros cometidos em atividades escolares não se apresentavam como desvios casuais ou lapsos corrigíveis com explicações externas. Ao contrário, havia uma repetição insistente que escapava à compreensão pedagógica tradicional. A despeito das intervenções da escola e dos familiares, o adolescente mantinha suas suposições, como se elas fizessem parte de uma lógica interna difícil de ser desmontada.

Segundo Lajonquière (2013), fundamentado em Piaget, os erros fazem parte do processo construtivo do conhecimento e são manifestações das contradições internas no caminho da aprendizagem. Eles apontam para o movimento do sujeito em direção ao saber, formulando hipóteses, testando possibilidades e reequilibrando seus esquemas mentais. No entanto, o autor explica, segundo a teoria psicanalítica que quando o erro se cristaliza, quando o sujeito “não abre mão” de suas suposições, mesmo diante da correção reiterada, é preciso considerar que ali se inscreve algo da ordem do desejo. Como afirma Lajonquière (2013), o erro pode ser o efeito de uma legalidade subjetiva, resultado de um entrelaçamento singular entre inteligência e desejo.

Segundo o autor, reconhecer essa dimensão exige um deslocamento na escuta pedagógica: não se trata apenas de ensinar o “certo”, mas de escutar a lógica do erro, provocar conflitos cognitivos dentro da legalidade construída pelo sujeito e criar condições para que uma nova significação surja. Isso exige uma atenção delicada ao processo de formação do pensamento, que, como lembra Lajonquière (2013), não é totalmente acessível ao próprio sujeito. Wesley parecia paralisado na aprendizagem, como se suas respostas repetidas fossem o melhor que seu sistema fosse capaz de produzir naquele momento. Mais do que corrigir, o

desafio pedagógico era encontrar brechas nessa lógica e abrir espaço para outros caminhos de simbolização.

Essas considerações nos levam a reconhecer que o modo como o sujeito aprende não pode ser dissociado de sua posição de sujeito do inconsciente. Como aponta Lajonquière (2013), o pensamento se constitui na articulação entre inteligência e desejo, sendo atravessado pela condição de falta que marca o sujeito desde suas primeiras experiências simbólicas. A investigação intelectual, portanto, não se dá à parte dos enigmas do desejo – ela é impulsionada por eles. É por isso que processos de aprendizagem se apresentam sempre marcados pela singularidade, podendo ser atravessados por impasses subjetivos que dificultam ou mesmo inibem a construção de novos saberes.

Freud (1901/1905) explica que a atividade intelectual tem origem nas investigações sexuais infantis, impulsionadas pela pulsão de saber que emerge diante de perguntas sobre a origem, a diferença sexual e o desejo dos pais. Essa energia libidinal, ao ser recalçada no processo de constituição psíquica, pode tomar diferentes destinos. Autores como Santiago (2005) sistematizam três possíveis vias para esse percurso: a sublimação, a compulsão neurótica a pensar e a inibição do pensamento.

A inibição intelectual, nesse contexto, não se confunde com deficiência nem com desinteresse. Trata-se de um mecanismo de defesa que atua como uma espécie de “freada” na atividade intelectual, interrompendo cadeias associativas diante de conteúdos que provocam desprazer excessivo. Ao contrário do recalque, que empurra um conteúdo para o inconsciente mantendo a possibilidade de retorno via associação, a inibição bloqueia a própria capacidade de pensar. Como explica Santiago (2005), essa manobra protetiva do eu frente ao excesso pulsional visa evitar o reaparecimento da angústia por meio da suspensão do pensamento. Nesses casos, o fracasso escolar não é sinal de incapacidade, mas efeito de um bloqueio subjetivo que impede o investimento nos saberes culturais.

É justamente aí que a escuta pedagógica precisa se afinar. Por trás das dificuldades ditas “cognitivas”, pode haver uma construção subjetiva complexa, que envolve a posição do sujeito frente ao saber, ao Outro e a si mesmo. Na experiência com Wesley, havia esforço, desejo e implicação nas atividades pedagógicas. Ainda assim, algo parecia impedir que o saber se integrasse e à sua experiência – como se houvesse um ponto de bloqueio entre a vontade de aprender e a possibilidade de simbolizar. Com base na escuta clínica-pedagógica, é possível supor que essa barreira estivesse relacionada a uma angústia intensa, especialmente ligada à perda da mãe – tema que, sempre que surgia, mobilizava afetos difíceis de sustentar e

parecia infiltrar-se também no campo do saber. Em suas palavras, “quando minha mãe morreu eu *sabia* de alguma coisa”. Essa associação entre saber e sofrimento revela a força do atravessamento pulsional que pode marcar a relação com a aprendizagem.

Considerar a hipótese da inibição intelectual é essencial para evitar diagnósticos apressados ou reducionistas. Não se trata de patologizar o sujeito, mas de escutá-lo em sua singularidade, compreendendo como sua trajetória psíquica se articula com a aprendizagem. Como ressalta Santiago (2005), a inibição pode afetar não apenas a produção de pensamento, mas também a escuta e a elaboração simbólica, sobretudo quando as investigações infantis são atravessadas por angústias precoces, antes que o sujeito disponha de recursos simbólicos para elaborá-las. É justamente nesse tempo lógico da infância, destacado por Freud (1901/1905), em que a criança é movida por um trabalho intelectual vinculado às pesquisas sexuais, que Wesley se encontrava quando perdeu a mãe. A angústia suscitada por essa perda – vivida de forma abrupta, diante dos olhos do menino, sem suporte simbólico dos adultos – parece ter interrompido esse percurso de elaboração, comprometendo o investimento no saber. Faltaram elementos psíquicos e discursivos que permitissem simbolizar a ausência materna, o que pode ter contribuído para a emergência da inibição como forma de defesa frente ao insuportável.

Sempre que o tema da morte da mãe emergia, Wesley se calava, chorava ou evitava responder, como se a palavra falhasse diante da dor. Supomos que, para lidar com o excesso de angústia, esse sujeito tenha recorrido à inibição do pensamento – uma forma de interromper o trabalho psíquico diante do insuportável. Assim, a suspensão do desejo de saber parece operar como saída subjetiva frente a um trauma não simbolizado.

A relação de transferência estabelecida com a pesquisadora, favorecida pela aposta desta no saber desse adolescente, parece ter permitido que Wesley conseguisse se abrir para a formulação de algumas hipóteses em relação à escrita, bem como acolher sua oferta de pedaços faltantes capazes de compor uma hipótese diante do seu enigma. Mesmo que não sem angústia.

A data de seu aniversário – 2 de novembro, dia de finados – inicialmente aparecia marcada pela morte, mas ao longo dos encontros foi se resignificando: foi nesse dia que ele “virou adolescente”, disse ele, numa formulação que sugere uma virada simbólica, um novo nascimento subjetivo. A ampliação do desejo de conhecimento também se fez notar: do interesse inicial apenas por nomes de jogadores, Wesley passou a querer saber “um bocado de coisa” – sinal de que o campo do saber podia se expandir quando vinculado à sua história.

Esse processo ficou evidente também na alfabetização. À medida que ele foi juntando os pedaços de sua história, também passou a juntar as letras, formando sílabas e palavras. Ainda havia algo que faltava – e essa falta se deixava ver também na escrita. Mas foi ao escutar a pesquisadora contar sua história que Wesley, quase sem auxílio, conseguiu escrever seu próprio nome. Mais adiante, ao comentar os encontros, ele mesmo disse que serviram para “encontrar o que estava faltando no quarto”. O quarto, nesse caso, pode ser lido como metáfora do espaço íntimo da subjetividade – aquele em que algo se esconde, mas que também guarda a chave de uma nova possibilidade de existência.

A escrita do nome por Wesley, a partir da leitura de sua certidão de nascimento, representou mais do que um avanço na aprendizagem formal: foi um gesto de inscrição simbólica. Como destaca Silva (2008), a certidão nomeia oficialmente o sujeito e o insere na ordem simbólica, permitindo que o trabalho com esse documento possa operar uma “retificação simbólica” – abrindo brechas para que o sujeito acesse afetos, histórias e identificações que atravessam sua relação com a linguagem. Ao escrever seu nome quase sem auxílio após ouvir sua história, Wesley parecia não apenas reconhecer-se, mas também autorizar-se a existir no campo do saber, dando um passo importante na travessia subjetiva que a alfabetização pode possibilitar.

Essa travessia subjetiva também se expressa em dois momentos emblemáticos. No início, Wesley dizia que havia uma cerca que o impedia de passar – imagem que condensava a experiência do limite, da exclusão, do que está interdito. Mais tarde, relatou um sonho no qual abria os braços e voava – imagem que sugere a emergência de um desejo mais livre, capaz de atravessar fronteiras simbólicas e investir em novos sentidos para o saber e para si mesmo.

Por tudo isso, pensar a inibição intelectual como manifestação de um conflito pulsional e não como ausência de potencial permite reposicionar o trabalho pedagógico. O desafio não é apenas ensinar, mas criar dispositivos de escuta e intervenção que permitam ao sujeito se implicar, sem ser imediatamente confrontado com o desprazer que deseja evitar. No caso de Wesley, isso exigiu uma escuta que acolhesse a falta, e que cultivasse a aprendizagem como possibilidade – apostando que, mesmo onde algo está bloqueado, ainda pulsa um desejo de saber algo sobre si e sobre o mundo.

Assim, ao longo dos encontros, foi possível perceber pequenas aberturas: o desejo de nomear, a alegria ao escrever uma palavra quase completa, o cuidado com o papagaio que ele mesmo escreveu e construiu, o sonho com o voo. A escrita passou a habitar não apenas o

espaço escolar, mas também um território de invenção. E, como lembra Santiago (2005, p. 92), “o surgimento da angústia, no tratamento, favorece o desaparecimento da inibição”. Ao tocar em pontos delicados de sua história – mesmo que com resistência –, Wesley deu alguns passos além do bloqueio. Não no sentido de um domínio pleno da leitura e da escrita, mas em direção a um movimento possível, a uma aposta na reconstrução de sua história e no uso da palavra.

5 CONCLUSÃO

Este artigo analisou os impasses persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do estudo de caso de um adolescente em situação de fracasso escolar, que, apesar de anos de escolarização formal e participação em projeto social, permanecia sem domínio do sistema de escrita alfabética. A partir da escuta clínico-pedagógica e de intervenções individualizadas, foi possível evidenciar que suas dificuldades não se explicavam por ausência de potencial ou desinteresse, mas por um bloqueio subjetivo ligado à inibição intelectual.

A análise permitiu compreender que o não saber não era simples desconhecimento, mas um modo de defesa psíquica diante de vivências traumáticas, especialmente relacionadas à perda materna e à falta de elementos simbólicos para elaborar sua história. Nesse contexto, o trabalho com propostas significativas – como a escrita do próprio nome a partir da leitura da certidão de nascimento – revelou-se um gesto de inscrição simbólica e de reconfiguração do lugar do sujeito em relação ao saber.

O caso evidencia que a escuta do desejo e o reconhecimento da singularidade são fundamentais para a elaboração de propostas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que acolham a posição subjetiva do aprendiz. A aposta na potência simbólica da linguagem – inclusive nos momentos de impasse – pode favorecer deslocamentos significativos na relação com o saber.

Não se quer aqui sugerir a clínica psicanalítica no espaço escolar, mas destacar aquilo que o caso apresentado pode ensinar à educação, em especial, a importância de se considerar o sujeito de desejo no processo pedagógico. Algo a ser contemplado nos currículos de formação docente – inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 13-154. v. 6.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**: Educação 2019. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 ago. 2023.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2018**: resultados preliminares: relatório técnico. São Paulo, 2019. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para uma clínica do aprender. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEITÃO, Iagor Brum. A construção do estudo de caso em psicanálise: revisão de literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 410-424, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822018000300012. Acesso em: 28 maio 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SRE Passos**. Passos, [2019]. Disponível em: <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SILVA, Marlene Maria Machado da. **Entre a letra e o nome:** alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar, a partir de orientação psicanalítica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Marlene Maria Machado da. **O nome próprio na constituição do sujeito:** contribuições da psicanálise à alfabetização. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Marlene Maria Machado da. **Eu [não] sei!:** dizeres sobre o “não saber” na alfabetização. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Recebido em: 4 ago. 2025.

Aceito em: 22 jun. 2026.