XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Simbolização, creatividade e processo imaginativo, de sujeitos em situação de risco.

Siqueira De Andrade, Márcia.

Cita:

Siqueira De Andrade, Márcia (2007). *Simbolização, creatividade e processo imaginativo, de sujeitos em situação de risco. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-073/345

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/Shs

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

SIMBOLIZAÇÃO, CREATIVIDADE E PROCESSO IMAGINATIVO, DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE RISCO

Siqueira De Andrade, Márcia
Centro Universitário FIEO - UNIFIEO. Brasil

RESUMEN
Este artigo trata da dificuldade de aprendizagem da escrita por adolescentes em situação de risco, alunos de escola da rede pública situada na periferia da região sul da cidade de São Paulo. Realizou-se pesquisa intervenção com o objetivo de cartografar o sentido do não aprender a ler e escrever produzido por três estudantes com idade entre 13 e 16 anos. Foi realizada entrevista semi estruturada para a coleta dos dados que posteriormente foram foco de análise de conteúdo. Os principais analisadores que emergiram dos dados coletados foram: repetição, omissão e inibição. O não aprender surge como estratégia de subjetivação, operação específica pela qual os participantes da pesquisa se constituem sujeitos,à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, dando lugar a novos saberes e poderes.

Palabras clave
Aprendizagem Escrita Subjetividade

ABSTRACT
SIMBOLIZAÇÃO, CREATIVITY AND IMAGINATIVE PROCESS OF CITIZENS IN RISK SITUATION
This article discusses some teenagers´writing and learning difficulties, students in risky situation from public schools specially located at the South suburbs of São Paulo. An intervention research aiming the cartography was stablished so that thirteen and sixteen-year-old pupils whit writing and reading difficulties could be studied. A semi-structured interview was done to collect data that werw also the aim of the context analysis. The main analysers taken from the collected aspects were: repetition, omission and inhibition. Not learning appears as a strategy of subjection and specific operation, which by these the research participants become subjects, on the fringes of established knowledge and powers, giving space to new aspects.

Key words
Learning Written Subjectivity

Este artigo trata da dificuldade de aprendizagem da escrita por adolescentes em situação de risco, alunos de escola da rede pública situada na periferia da região sul da cidade de São Paulo. Consideramos situação de risco as condições de vida que afetam a maioria dos adolescentes nascidos no final do século XX e criados nos países da América Latina: pobreza, analfabetismo, desemprego, falta de oportunidade, exploração.
Entendemos que desajustes sociais não podem ser determinantes do fracasso em aprender e buscamos cartografar as mutações subjetivas desses adolescentes considerando-as como marcas de enfrentamento do caos que para Rolnik (1999) aparece como "*gênese das figuras da subjetividade".* Para essa autora as subjetividades são contaminadas pelas marcas, estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos fazendo ao viver. Cada um desses estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, de uma nova aprendizagem. Para Rolnik (1999) as marcas não são necessariamente de perda e depressão, mas resultam de experiências inéditas e intensas em nossos corpos afetivos que não desaparecem, mas reverberam, vibram e convocam nossa capacidade de criar uma nova realidade, tornando-se gênese de devir[1].

APRENDIZAGEM
Estamos considerando aprendizagem como produto e produtora de vida, um processo que não se dá apenas à partir da relação professor/aluno na sala de aula. Ao considerarmos a variabilidade das relações que promovem aprendizagem percebemos que elas vão se produzindo do começo ao fim da existência, surgindo então como um processo constante de reconstrução do território existencial. Ao mesmo tempo em que é desterritorialização, carrega e aciona um movimento de territorialização.
Esses movimentos decorrentes da perda de territórios subjetivos, dito de outro modo, de processos de desterritorialização afetam o sujeito em sua totalidade a partir das rupturas de sentido, incorporando as composições de forças responsáveis por cada uma dessas rupturas, atingindo o ser íntimo e o ser social, que sofre de desestima e de depreciação com a leitura que faz do olhar de desprezo do outro.
Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem que leva ao fracasso escolar pode estar se conformando como patologia do nosso tempo, movimento de configuração de paisagens singulares: um sintoma neurótico. A superação dos obstáculos que barram o acesso ao saber e causam uma parada das operações intelectuais processam primeiro a inibição intelectual como desordem neurótica. Hoje pensamos o sintoma neurótico enquanto marcas de estratégias de subjetivação.
Buscamos compreender o movimento das linhas de desejo, discernir no novelo das linhas de subjetivação. Essas linhas não podem ser separadas pois sua trama é o que permite nossa existência e são de, pelo menos, três ordens: as linhas molares, as moleculares e as linhas de fuga.
As linhas molares são os fatos que nos organizam e a partir dos quais organizamos nossa vida. É o visível.Tomar o fio das linhas molares, vai ser pinçar o visível e a partir dele procurar uma linguagem que possa dizer dos movimentos que realiza.
As linhas moleculares traçam os movimentos de subjetivação

provocados pelos fatos, os fluxos e os fluxos são os desejos e as crenças que nos acompanham, são sempre os fluxos que vem promover a desterritorialização,

As linhas de fuga surgem como linhas criadoras de outras formas de estar nesse campo, modificando nossa forma de ser (estar) no mundo. De acordo com Deleuze, as linhas de fuga surgem a partir da afecção com as linhas molares - linhas objetivas que atravessam a sociedade - e, então, passam a produzir recodificações e invenções de modos de vida. Pode-se dizer que elas remetem a re-territorializações; o prazer é um meio através do qual uma pessoa ou um sujeito pode recuperar-se dos processos que lhe desterritorializam. As linhas de fuga são linhas de resistências

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é a da pesquisa-intervenção. Esta prática metodológica caracteriza-se por permitir que se realize uma investigação que "*situa o objeto (seja ele da ordem do individual, grupal ou institucional) no campo das produções subjetivas, deslocando o poder/saber de uma lógica cientificista e universalizante para uma lógica transgressiva e criadora*".[2]

Frente a uma situação instituída, na pesquisa-intervenção não se busca uma interpretação do que está acontecendo, mais sim, um entendimento da complexidade das dinâmicas subjetivas que estão atuando, bem como das relações institucionais estabelecidas, não se tratando, assim de um objeto de estudo estanque.

Inicialmente coletamos texto livre produzido por 1043 sujeitos, para conhecer melhor o universo escolar. Pudemos perceber que alunos de 5a , 6a e 7a séries:

a. deixaram de entregar suas escritas levando-as para casa;
b. tornaram-se exímios "copistas" pois copiavam todas as palavras da lousa com capricho e nenhuma compreensão;
c. não tendo de onde copiar, entregavam suas escritas com um amontoado de letras impossíveis de serem lidas;
d. produziram escritas amalgamadas, também impossíveis de serem lidas.

Ao serem atendidos individualmente, pudemos notar que esses alunos não escreviam, não liam e em sua maioria apresentavam escritas silábicas, com um agravante: ainda não reconheciam as letras; outros alunos apresentavam grandes dificuldades para ler e entender. Suas escritas eram precárias, com respostas monossilábicas, com graves erros ortográficos, sendo que alguns não segmentavam as palavras e não produziam textos.

Posteriormente escolhemos dentre os analfabetos desse universo trinta e dois estudantes de 5a a 8a séries para entrevistas individuais semi-estruturadas gravadas e transcritas na íntegra. Sabemos que essas transcrições nunca poderão apreender a fala do sujeito nas expressões corporais, nas diferentes entonações dos momentos difíceis do seu relato, no silêncio, na pausa, nos choros, nos risos desenfreados percebidos pelo pesquisador.

Das entrevistas escolhemos três, priorizando aquelas que apresentavam maiores dificuldades em seus relatos para análise de conteúdo.

OS ANALISADORES

Para identificar os analisadores, dispositivos espontâneos usados para trazer à luz tanto a problematização como sua possível resolução, realizamos análise de conteúdo dos discursos coletados levando em consideração que as falas dos participantes deste contexto analisado mostram conteúdos de percepções subjetivas de fatos ocorridos na coletividade institucional. A partir da análise de conteúdo, estabelecemos inferências sobre a percepção da realidade de seus autores, através da comparação dos diversos discursos de diferentes autores, relacionando estes dados entre si e à teoria que serve de pano de fundo ao trabalho.

Aqui, discurso não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história. Concordamos com Foucault (1987) quando afirma que na análise do discurso o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto de tempo; é, de parte a parte, histórico, fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Foram os seguintes os analisadores identificados: inibição, repetição e omissão.

ANTONIO

Ao ser perguntado se sabia ler e escrever Antonio revela:

Não sei! É por causa... (silêncio).É porque assim ó, eu conheço as letra tudinho, né. Conheço todas as letras do alfabeto , qualquer uma, pode perguntar de frente pra trás, trás pra frente que eu faço. Agora, não sei assim como ... eu não consigo lê, nem escrevê você entende? (Antonio)

Ele sabe que não sabe, mas não entende porque não consegue ler e escrever. A história de vida de Antonio é emblemática na medida em que traz semelhanças com outras histórias vividas pelos seus colegas de escola. Antonio não conhece seu pai. A mãe, alcoólatra deu à luz oito filhos. Sem condições de criá-los "deu" cinco das crianças para outras famílias. Antonio, primogênito, responsável pelo sustento da mãe conhece todos os irmãos mas não consegue juntá-los recompondo sua família. Angustia-se com sua incapacidade, inibido na sua ação. Como conseguirá juntar as letras, escrever?

Deleuze (1997) nos ensina que escrever não é impor uma forma a uma matéria vivida, quer dizer, uma escrita dessa ordem não é só colocar no papel letras e palavras que vêm à lembrança, sob o que parece uma mera escrita pessoal existe uma potência do impessoal que não é absolutamente uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau, antes de tudo a escrita nos traz o inacabado de histórias passadas, diz do que está em vias de se fazer quando esses acontecimentos ao serem provocados buscam se acoplar ao que se vive na atualidade. O tempo em Deleuze (1997) não se dá como sucessão, mas como coexistência virtual, centro descentrado, onde o presente é referência fundante, pois é sempre no presente que o sujeito se encontra. O tempo para ele (Deleuze, 1997) é rizomático onde cada ponto pode conectar-se com qualquer outro considerando-se a tripartição em passado, presente e futuro.

JOSÉ

José não lê nem escreve. Copia as letras sem significado repetindo a escrita do outro. Repete a história dos personagens da sua vida:

Eu fiquei em Pernambuco bastante tempo sem estudar. Até os dez anos eu não estudei. Comecei a estudar quando estava com 11 anos, depois meu irmão foi preso, porque,...meu pai também foi preso...lá em casa ninguém sabe lê.(José)

É necessário que José se decepcione com o pai, com o irmão, com o *"lá em casa ninguém sabe lê"* . A decepção é fundamental no processo de aprendizagem, é ela que deixa sem referências, criando a necessidade de buscar o sentido do signo em outro lugar que não apenas nos registros da memória. A decepção vem quando o que o signo provoca, ultrapassa tudo o que conhecia até então forçando a criação de algo inédito, que pode ser uma nova concepção, uma nova saída ou um novo ponto de vista sobre si mesmo.

As marcas potencializadas buscam agenciamentos que levam a escolhas que vão se dando conforme José é atraído por determinados ambientes. A repetição impossibilita o exercício de inovação dessas marcas e a abertura para criação de um

outro jeito distinto de ser, de subjetivar-se. A cada vivência nova, perde-se a oportunidade para sair do circuito de repetição que o faz estagnar sempre na mesma figura, impedindo-o de inventar linhas de fuga criativas.
Lilinha ao relatar sobre a morte do pai, drogado, ladrão, que traiu os amigos, comenta que não se lembra do fato quando pequena, mas sua mãe lhe contou. E diz:
Eu não sei...meu pai foi matado...não lembro. Acho que foi de tiro, na chuva. Eu não vi, mas sonho sempre e penso ...É que minha mãe falava e eu senti imaginação na minha cabeça, eu não tiro isso da minha cabeça. (Lilinha)

Contou-nos sobre o dia em que o pai foi morto pelos amigos por havê-los traído e, ao perguntarmos se achava isso certo, respondeu: " *Eu não achava ele traidor não, mas é certo ele morrer, porque se ele tivesse vivo eu não tava viva."*
A sua avó (paterna) culpa a mãe pela morte do pai, acusando-a de mandar matá-lo, quer que Lilinha vá morar com ela. Lilinha diz não querer ir. O que Lilinha pensa? Que ligação haveria entre o falar o que sabe, motivo do assassinato do seu pai e o que Lilinha não sabe e não pode saber? com o seu não saber escolar, ou melhor, com o seu não aprender?
As histórias pessoais são impregnadas de significados culturais legitimamente reconhecidos, denunciando os mitos identitários que sustentam o imaginário social. Então, sempre o sujeito está implicado, sua marca está posta nos seus percursos, nas suas escolhas, até mesmo na opção de narrar sua história, prendendo-se narcisicamente a acontecimentos, como pilastras nas quais o eu pode se sustentar.
Qualquer coisa ou qualquer lugar pode ser lugar de aprender, de apreender-se. Um dia chuvoso, uma história, o barulho de um tiro, a espera por alguém, sombrinhas se esbarrando na estreita calçada, o frio... todas essas coisas se agenciam de repente num aperto, numa inconsistência de tudo à volta, o que poderia ser uma cena de inverno qualquer pode tirar tudo do lugar, pode dar um embrulho no estômago e de repente uma revelação. Um não sei que acontece e estremece os sentidos e o sentido das coisas, uma diferença, um aprendizado.
Por outro lado permanecer na ignorância evita a confrontação com o mal estar provocado pelas rupturas nos territórios existenciais. Impede que se aprenda como fomos nos constituindo subjetivamente a partir das nossas marcas, sem ficar à mercê dos efeitos sofridos nos encontros, impossibilita uma busca de encontros que nos potencialize nas experimentações e andanças pelo mundos dos signos. Desta forma o não saber surge como linha de fuga, daí determinados segredos que suscitam dúvidas, proibidos de serem falados, inibindo a curiosidade intelectual.
Inibição implica uma repressão exitosa, uma evitação ao contato com o objeto do pensamento, ou seja, o pensar em seu conjunto e o aprender serão evitados. A evitação é uma defesa diante da angústia, ocorrendo um evitar pensar que pode prejudicar a aprendizagem.
A inibição aparece também como uma particularidade do fenômeno neurótico através de duas reações opostas, sendo uma o impulso da repetição da situação traumática ou a necessidade de *evitação* do lugar indicado pela marca. Pain (1985, p.31) coloca que ...*"este rodeio que impõe o sinal de angústia realiza-se de acordo com as diferentes modalidades de defesa, algumas das quais interessam diretamente ao problema de aprendizagem".*
Tanto o problema de aprendizagem que constitui um *"sintoma"* quanto o que forma uma "*inibição"* instala-se em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, desejo, organismo e corpo, resultando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses adolescentes que vivem em situação de risco mostram o cotidiano de algo temido e angustiante. Os participantes desta pesquisa não sofrem nenhum déficit cognitivo e são capazes de aprender. Mas a angústia das situações vividas paraliza. Essas situações favorecem a parada nas operações do pensamento, impossibilitam o pensar. Ocorre uma inibição, a inibição cognitiva.
Os alunos encaminhados pelos professores como rebeldes, agressivos, indisciplinados, dispersos, irrequietos apresentavam essas aparentes dificuldades de relacionamento como reflexo do não saber ler e escrever, nem sempre percebidos pelos professores. Mas aqui aparece o sintoma como uma espécie de sedativo para o mal-estar. O sintoma serve como resposta na tentativa de escapar do conflito que a diferença provoca quando quer emergir. Este é o sentido da inibição, da omissão e da repetição, principais analisadores que emergiram dos dados coletados.
O espaço clínico é tomado como laboratório onde a atenção com o mal-estar vai dar pistas dos movimentos do desejo, suas desterritorializações, já que é nelas que reside toda a potência da invenção, quando o estranhamento e o desassossego se tornam forças operatórias. Pensar na desterritorialização no contexto clínico implica em revisitar as marcas, implica em estar atento para onde o desejo se inclina, que movimentos ele nos pede ou muitas vezes nos impõe tamanho mal estar que provoca. Ou, ainda, quando nos impõe um sintoma que nos trava, incapacita ou nos torna bizarros, forçando a que se preste atenção, sinalizando que algo está acontecendo.
O não aprender surge como estratégia de subjetivação, operação específica pela qual os participantes da pesquisa se constituem sujeitos,à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, dando lugar a novos saberes e poderes.

NOTAS

[1] **Devir** é um vir a ser sem chegar a tornar-se. É o caminho e não a chegada. O conceito de devir é essencial nas inquietudes filosóficas de Deleuze e está vinculado com seu propósito de imaginar a atividade do pensamento como um modo diferente de se manifestar. A noção de devir de Deleuze é uma adaptação tomada de Nietzsche e, portanto, é profundamente antihegeliana. Devir é a afirmação do caráter positivo da diferença, entendida como processo múltiplo e constante de transformação. É a renúncia das identidades fixas em favor de um fluir de devires múltiplos. Ver Gilles DELEUZE e Félix GUATTARI. *Mil Platôs Capitalismo e Esquisofrenia*. vol.4.

[2] CZERMAK, Rejane; SILVA, Rosane Neves da. **Crítica e diferença**: a pesquisa-intervenção em psicologia. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO BRASIL DE PESQUISA QUALITATIVA (1.º : 2004 : Taubaté, SP). Debatendo o uso da pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, Sociais e Biológicas. Taubaté: Tec Art Editora Ltda. 2004. p.355-359.

BIBLIOGRAFÍA

DELEUZE, G. (1997) Crítica e clínica. São Paulo: Ed. 34.

FOUCALT, M. (1987) Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense.

PAIN, S. (1985) Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

ROLNIK, S. (1999). Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea. In Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências, org. Lucia Santaella e Jorge Albuquerque Vieira. Face e Fapesp