



L'ENSEIGNANT COMME SUJET FONDATEUR D'UN DISCOURS

ARTICLE ORIGINAL

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva¹, GARRIDO, Caio², BARTHOLOMEU, Josiane Aparecida de Paula³

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. GARRIDO, Caio. BARTHOLOMEU, Josiane Aparecida de Paula. **L'enseignant comme sujet fondateur d'un discours.**

Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Année. 07, éd. 07, Vol. 04, p. 45 et 66. Juillet 2022. ISSN: 2448-0959, Lien d'accès:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/enseignant-comme-sujet>,

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/enseignant-comme-sujet

RÉSUMÉ

Fonder un discours implique de penser par soi-même et d'être un auteur non interdit par une structure de pouvoir préalable. Par conséquent, cet article a adopté comme un ista central: comment la structure du pouvoir influence-t-elle la construction de sa propre pensée, en particulier dans la construction d'un discours pédagogique par l'enseignant? Visant non seulement à chercher la réponse à cette question et à la comprendre, mais aussi, à partir des concepts de sujet et d'auteur, à réfléchir à la façon dont les lectures et les affiliations du discours et du sens créent ou empêchent l'existence d'une pensée propre et non liée à une simple structure de pouvoir. Par conséquent, pour la recherche, les champs théoriques de l'affiliation étaient l'Analyse du Discours (AD), la théorie socio-historique de l'alphabétisation et la psychanalyse freudo-lacanienne. En outre, une enquête a été menée auprès d'environ 35 enseignants de matières qui enseignent dans les écoles publiques de Ribeirão Preto et des villes voisines, qui ont été interrogées, ce qui a donné lieu à des déclarations orales et écrites. Ainsi, les résultats ont montré que parfois l'identification de l'enseignant à un discours sociopédagogique historiquement constitué prévalait, là où la présence du mécontentement prévalait dans les activités, car elles étaient motivées par des impositions institutionnelles, et parfois l'interprétation et la production de significations et de (re)significations par la enseignant-sujet prévalaient, s'autorisant dans leurs paroles. Ainsi, il a été constaté que le savoir et le droit à l'interprétation (à la lecture) ne sont pas partagés, mais sont distribués socialement et historiquement de manière non homogène. Par



conséquent, étant donné la façon dont l'interprétation est administrée institutionnellement, la paternité en est affectée. C'est-à-dire que pour pouvoir occuper la position d'auteur, il est nécessaire d'avoir le droit et la possibilité d'occuper différents lieux d'interprétation, de s'y déplacer et de se constituer en tant qu'interprète. Et plus encore, en tant qu'interprète-historicisé.

Mots-clés : Sujet, Parole, Sens, Signification, Resignification.

1. INTRODUCTION

L'élaboration de cet article s'est appuyée sur la question fondamentale : comment la structure du pouvoir influence-t-elle la construction de sa propre pensée, en particulier dans la construction d'un discours pédagogique par l'enseignant ? Par conséquent, l'objectif n'est pas seulement de chercher la réponse à cette question et de la comprendre, mais aussi, à partir des concepts de sujet et d'auteur, de réfléchir à la façon dont les lectures et les affiliations du discours et du sens créent ou empêchent l'existence d'une pensée propre et non liée à une simple structure de pouvoir.

Cela dit, pour réfléchir à la façon dont l'affiliation entre certains réseaux de discours et de sens est structurée, il est nécessaire de penser discursivement aux circonstances plus larges de l'énonciation dans le contexte socio-historique, culturel et idéologique et dans les conditions de production du contexte immédiat dans lequel nos dictons se produisent, en comprenant que l'imaginaire fait nécessairement partie du fonctionnement du langage. Il est nécessaire de comprendre que le sens n'existe pas par lui-même, mais est déterminé par les positions idéologiques mises en jeu dans le processus socio-historique où les mots sont produits, en comprenant qu'ils changent en fonction des positions occupées par ceux qui les emploient. C'est-à-dire qu'il y a un facteur identitaire en jeu.

Dans cette optique, cette recherche s'est appuyée sur le concept de mémoire discursive – Pêcheux (1999) et Orlandi (1999) – dans les écrits de Charlot (2000, 2005) sur le rapport du sujet avec la connaissance, ainsi que sur la conceptualisation



lacanienne selon laquelle les événements traumatiques, lorsqu'ils sont répétés, peuvent être réécrits dans des expériences ultérieures (*après-coup*), pour faire valoir, dans le contexte de ce problème, que la mémoire ne s'éteint pas, mais qu'elle est mise à jour dans le discours et continue de produire et de résonner des significations.

Du point de vue discursif, l'histoire est comprise comme une intrigue de significations, qui ne se confond pas avec la chronologie des faits, mais qui se définit comme la production de significations sur le réel, qui détermine cette chronologie, intervenant dans la constitution des sujets et dans le fonctionnement du langage.

Exercer l'enseignement de manière responsable implique la compréhension que les significations de la société postmoderne sont constituées à partir des relations de pouvoir.

Par conséquent, l'importance pour un enseignant-sujet d'être un interprète-historicisé, devenant un sujet produisant des significations capables d'interpréter le monde sans lien avec les sens imposés par certaines structures de pouvoir préexistantes est défendue. C'est une condition fondamentale pour ce professionnel, car il a la responsabilité et le défi d'éduquer les enfants et les jeunes dans la société contemporaine, caractérisée par des transformations socio-historiques, culturelles, scientifiques et technologiques ininterrompues et rapides. Ainsi, « le concept d'interprète-historicisé [...] il est basé sur les postulats de l'AD et aussi, dans la perspective discursive-déconstructiviste, proposé par Coracini (2003, 2010) », (ASSOLINI, 2018).

Ainsi, il est entendu qu'en concevant la lecture comme une interprétation, comme le proposent Pêcheux (1997) et Coracini (2014), il est possible de contrer l'idée de lecture comprise comme décodage, qui ne cherche que des significations déjà connues et légitimées.



Marquer cette opposition signifie offrir de précieuses occasions de résonner d'autres significations en classe et à l'école, auxquelles aucune limite n'a été imposée résultant de formations idéologiques, où les questions et les jeux avec le langage et les néologismes formulés par les enfants eux-mêmes, par exemple, ne sont généralement pas entendus, reconnus et beaucoup moins valorisés.

On peut visualiser la question de la reconnaissance et de l'appréciation de la création du langage par les enfants dans l'exemple suivant: un bébé de deux ans, en entendant le bruit de la décharge dans la salle de bain, formule le néologisme suivant à sa mère: « Au revoir caca ». Répété à d'autres occasions, il acquiert le statut de création d'un nouveau mot, car il est clair que l'enfant comprend cette expression comme un nom, produisant ainsi de nouvelles significations. De nouveaux sens, parce que l'action qui n'était auparavant présentée que comme un « donner la décharge », a acquis un tout nouveau contour affectif et symbolique pour l'enfant. Ainsi, puisque cette nouvelle dénomination n'est pas interdite, ce mouvement devient un moyen de sortir des circuits légitimes du droit au discours de soi. Ce qui nous fait avoir beaucoup à apprendre des enfants.

Le discours, toujours produit dans un espace de réseaux et d'affiliations socio-historiques, entretient toujours une relation avec d'autres dictons et, par conséquent, n'est pas une entité homogène.

Dans ce contexte, les analyses indiquent que les matières-enseignants, dont les souvenirs discursifs relient les affections positives à leurs expériences de lecture, développent des pratiques pédagogiques qui permettent à l'élève d'occuper la position d'une matière qui ose produire des sens, ce qui est un grand pas, car, comme démontré dans d'autres études (ASSOLINI, 2003, 2013), à l'école primaire encore en vigueur le DPE[4] (Discours Pédagogique Scolaire) traditionnel, qui impose à l'élève la condition de répéter des significations qui affectent peu ou des significations auxquelles il ne s'identifie pas.



Cependant, d'autre part, les expériences de lecture associées au mécontentement, à l'interdiction, aux situations obligatoires et difficiles, lorsqu'elles ne sont pas resignifiées, contribuent à l'identification de la enseignant-sujet avec les formations discursives prédominées par les diktats du DPE traditionnel, couvrant les hypothèses selon lesquelles il existe le modèle idéal de l'être humain, avec certaines vertus intellectuelles, physiques et morales; et que la enseignant-sujet est le centre du processus d'enseignement-apprentissage, où elle finit parfois par assumer un discours autoritaire et s'accrocher à la reproduction de pratiques pédagogiques archaïques, considérées comme incontestables.

Des cas comme celui-ci, où le enseignant-sujet est ancré dans le DPE et dans l'autoritarisme qui en résulte, amène à la réflexion le fait que le savoir n'est pas partagé, mais socialement distribué. On peut dire que depuis le Moyen Âge, comme dans l'antiquité grecque (société hellénistique), il y avait une séparation claire entre ceux qui avaient accès aux biens culturels et ceux qui ne pouvaient que les adorer et les idolâtrer. De ce point de vue, Certeau (1999) affirme que

A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “verdadeiros” intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) em uma “literalidade” ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a serem apenas heréticas (não “conformes” ao sentido do texto) ou destituídas de sentidos (entregues ao ouvido). (CERTEAU, 1999, p. 255).

En d'autres termes, il est nécessaire de démêler l'idée qu'il existe une véritable interprétation, ou le véritable interprète, et de la dissocier des positions de pouvoir, qui seraient les positions autorisées à parler, de diriger un discours et d'avoir une véritable pertinence par rapport à ce qu'il dit.

Occuper cette position, celle d'un sujet historicisé interprète (ASSOLINI, 2003, 2013), c'est-à-dire celle d'un sujet autorisé à parler, à produire d'autres lectures et à raconter des histoires, contribue à l'apprentissage enseignant-sujet qu'il peut établir



avec des relations de lecture caractérisées non pas par l'interdiction, mais par la compréhension que les sens ne sont pas finis, limité et beaucoup moins évident.

À cet égard, lorsque nous parlons d'interdiction, nous parlons de censure, puisque c'est le « [...] interdiction de l'inscription du sujet dans certaines formations discursives, c'est-à-dire que certaines significations sont interdites parce qu'il est interdit au sujet d'occuper certains lieux, certaines positions » (ORLANDI, 1992, p. 107).

Lorsque l'enseignant se permet d'atteindre le lieu de producteur de significations, étant capable de transgresser le lieu défini par une structure de pouvoir antérieure, il commence à occuper la position d'enseignant, qui, par conséquent, reconnaît les étudiants comme des sujets, qui ont le droit d'occuper la place des interprètes.

Dans ce contexte, les mécanismes de production des sens impliquent une relation symbolique du langage avec l'imaginaire, dans un processus où les différentes formations discursives s'alignent en réseau avec les sens et les sujets.

2. HYPOTHÈSES THÉORIQUES : CONCEPTS CENTRAUX

Pour cette recherche, les champs théoriques d'affiliation étaient l'Analyse du Discours (AD) de la matrice française (pêcheuxtienne), la théorie socio-historique de l'alphabétisation et la psychanalyse freudo-lacanienne.

Dans cet aspect, The AD favorise des déplacements significatifs dans les façons de lire (interpréter) et d'analyser le texte et le discours, ainsi qu'en nous-mêmes, en tant que chercheurs-sujets.

La théorie socio-historique de l'alphabétisation, à son tour, nous a permis de comprendre que l'écriture est associée, dès la nuit des temps, au jeu de la domination/pouvoir, de la participation/exclusion, qui caractérise idéologiquement les relations sociales, en particulier dans une société inégalitaire comme la nôtre,



ainsi que de comprendre que l'alphabétisation et l'alphabétisation sont des processus qui ne s'arrêtent pas, que les manifestations linguistiques orales peuvent également soutenir le développement d'un processus de paternité et que le discours oral du sujet illettré peut être imprégné par les caractéristiques du discours écrit.

D'autre part, la psychanalyse freudienne-lacanienne est intéressante, principalement en raison des conceptions de l'*après-coup* d'État, selon Lacan, et a posteriori, selon Freud, incluant la subjectivité, le sujet, le transfert, entre autres, qui permettent de réaliser des analyses discursives plus fondées et approfondies.

Et la psychanalyse que Bion apporte, est intéressante en raison de sa théorie spécifique et spéciale de la pensée et de la « pensée », qui rend possible la réflexion sur la « pensée pour soi-même » ou le « propre esprit ».

Dans ce contexte, la question de l'inconscient montre que le langage est opaque et glissant et qu'il n'existe pas de purification capable de le rendre clair et transparent.

2.1 CONCEPT D'INTERPRÉTATION

Il est nécessaire d'entreprendre une brève réflexion sur la notion d'interprétation, afin de préciser que la perspective discursive suppose que l'homme, comme étant symbolique et historique, « [...] est condamné à signifier » (ORLANDI, 1996, p. 38), car, au vu de tout objet symbolique, le sujet a besoin de « donner » du sens (ORLANDI, 1996, p. 64).

Dans l'approche discursive, l'interprétation n'est pas vue comme un simple geste de décodage, d'appréhension du sens, car il n'y a aucun moyen de « saisir » le(s) sens(s), puisque(s) il(s) n'émane pas des mots.

Dans ce contexte, The AD situe l'interprétation dans le rapport à l'idéologie et celle-ci, à son tour, est conçue « [...] comme le processus de production d'un imaginaire, c'est-à-dire la production d'une interprétation particulière qui apparaîtrait cependant



comme l'interprétation nécessaire qui attribue des significations fixes aux mots, dans un contexte historique » (ORLANDI, 1992, p. 100).

Ainsi, on peut affirmer que l'interprétation n'est pas exempte de déterminations, elle (l'interprétation) ne peut pas être quelconque, elle ne peut pas être arbitraire, car chaque geste d'interprétation est caractérisé par l'inscription du sujet et de son diction dans une position idéologique, configurant une région particulière dans la mémoire du diction.

Ainsi, selon Pêcheux (1997), le droit à l'interprétation (à la lecture) est réparti socio-historiquement, de sorte que, du point de vue des formations sociales, les institutions régissent les (im)possibilités d'interprétation.

Par conséquent, étant donné la façon dont l'interprétation est administrée institutionnellement, la paternité en est affectée. C'est-à-dire que, pour pouvoir occuper la position d'auteur, il est nécessaire que le sujet puisse plutôt avoir le droit et la possibilité d'occuper différents lieux d'interprétation, de s'y déplacer et de se constituer en tant qu'interprète. C'est-à-dire qu'il peut passer par des processus d'identification, et ne pas se retrouver arrêté, fixé et déterminé dans une identité donnée par un autre.

Par conséquent, il est considéré comme pertinent de réfléchir et de discuter des (im)possibilités du sujet d'occuper une position qui lui permet d'intervenir dans le processus de production de significations. Pouvoir occuper une place sociale et idéologique et se sentir autorisé à dire, interpréter et produire des significations à partir de ce lieu.

2.2 PATERNITÉ : QUELQUES QUESTIONS DE BASE

Il faut aussi considérer l'histoire de la constitution des sens dans l'écriture et l'oralité, en plus du rôle de la mémoire (historique et particulière).



Considérer que le sujet peut aussi être un auteur dans le discours oral élargit la compréhension du phénomène de l’alphabétisation, permettant d’inclure dans la question le discours oral des sujets analphabètes, qui vivent dans des sociétés alphabétisées. Dans la même direction que Tfouni (1995, 2001), Assolini (2003, 2010, 2013) montre que le principe de paternité est dans les discours oraux d’enfants qui ne savent toujours ni lire ni écrire. Avec cette compréhension, la cible d’intérêt sur la question n’est plus seulement liée au développement des compétences et des compétences liées à la lecture et à l’écriture; Il lance le défi de décrire l’alphabétisation dans une conception de pratiques sociales qui s’interpénètrent et s’influencent mutuellement, qu’il s’agisse de pratiques orales ou écrites.

Dans ce contexte, étant l’alphabétisation « [...] un processus dont la nature est socio-historique » (TFOUNI, 1995, p. 31), il faut accepter

[...] que tanto pode haver características orais no discurso escrito quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm baixo grau de escolaridade. (TFOUNI, 1995, p. 42).

En conséquence, le principe de paternité est souligné « [...] caractéristique de l’organisation du texte écrit », mais « [...] il y a des caractéristiques linguistiques discursives qui sont signalées comme exclusives à l’écriture, mais qui sont présentes dans le discours oral des analphabètes » (TFOUNI, 1995, p. 45). Ainsi, pour Tfouni (1995), la paternité n’apparaît pas seulement dans le discours écrit, mais aussi dans le discours oral.

L’approche discursive de l’alphabétisation, proposée par Tfouni (1995), amène à la discussion le fait que ce n’est plus la langue qui devrait être considérée comme un paramètre, « [...] mais les discours qui soutiennent les pratiques alphabétisées » (TFOUNI, 2001, p. 82). De ce point de vue, la dichotomie langue orale/langue écrite ne sert plus.



Ainsi, comme le montre le découpage 1 des analyses discursives, sauvant les mots prononcés par le enseignant-sujet C, on peut visualiser qu'il existe à la fois une oralité dans la transmission d'un discours, dans la transmission des significations, ainsi que la paternité – qui est indépendante de la matrice discursive qui venait de la grand-mère qui, à son tour, était analphabète. À cet égard, la paternité apparaît lorsque les histoires racontées par la grand-mère ont été racontées et recréées d'une nouvelle manière.

L'action de raconter des histoires permet au sujet de les résigner en fonction de sa mémoire discursive, ce qui lui permet de sauver toutes sortes de sens, même effacés et réduits au silence (censurés).

Cela dit, la psychanalyse freudienne-lacanienne présuppose un sujet de l'inconscient et, par conséquent, un sujet singulier. En pensant à la singularité de la matière, il déconstruit l'homogénéité illusoire de la classe et d'un groupe d'élèves, réfute des modèles et des programmes pédagogiques uniques, met en évidence la subjectivité de l'élève et de l'éducateur, apporte un soutien théorique pour comprendre que nous sommes le résultat des discours qui nous composent et fournit des principes théoriques pour comprendre que nous sommes capables de resignifier des situations, des sentiments et des agressions que nous ne pouvons pas gérer.

C'est un processus qui lie la permission, l'autorisation, pas la censure ou l'interdiction.

Revenant sur les « *memórias da plantação* » de grada Kilomba, en ce qui concerne l'acte d'écrire, elle dit que : « Ce passage de l'objet au sujet est ce qui marque l'écriture comme un acte politique. » Par conséquent, l'écriture, selon l'auteur, est un moyen de « devenir sujet » (KILOMBA, 2019, p. 28).



Ainsi, on en conclut qu'ils sont des facilitateurs dans la resignification de leur propre histoire, ce qui permet de comprendre l'histoire elle-même et l'histoire collective et, ainsi, d'accéder à ce lieu d'interprétation et d'auteur dans le monde.

3. MÉTHODOLOGIE : CONSTITUTION DU CORPUS

Considérant que l'écriture permet au sujet de se distancier de la vie quotidienne et que le refroidissement de la censure et, encore, le sens de lui-même, dans de nombreux cas, affectent les mouvements identitaires, les faisant couler, il est possible de comprendre les déclarations orales et écrites des enseignants de matières comme une façon de parler d'eux-mêmes, de leurs expériences, de leurs émotions, des sentiments, des angoisses, bref, d'exprimer leur subjectivité.

Pour cela, cette recherche a eu la participation de 35 (trente-cinq) matières-enseignants qui enseignent dans les écoles publiques publiques et municipales de Ribeirão Preto et des villes environnantes, qui ont répondu à des entretiens semi-structurés et ont fait des déclarations orales et écrites sur leurs relations avec la lecture et l'écriture, ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques scolaires, développé dans les premières années de l'école primaire. Ainsi, pour cet article, trois sections de deux enseignants ont été choisies, avec des discours contrastés, pouvant ainsi soutenir cette recherche.

Cela dit, il convient de mentionner que, selon le cadre théorique et méthodologique, ces enseignants ont été choisis comme « position matière », en l'occurrence « position enseignant-sujet ». Par conséquent, la position qu'ils énoncent et non des questions telles que le nom, l'âge et d'autres aspects sociologiques a été observée et analysée.

Ainsi, du point de vue théorique de la AD, la matérialité linguistique a été considérée dans la convergence entre linguistique, idéologie et inconscient.



Traiter des aspects méthodologiques, cependant, suppose de théoriser à nouveau, car, dans AD, il n'y a pas de modèle unique qui pourrait être appliqué de manière indifférenciée à n'importe quel discours. La méthodologie se construit ainsi dans un mouvement continu entre théorie et analyse, appelé par Pêcheux (1999, p.50) « battement », où les questions de recherche déterminent les procédures méthodologiques nécessaires à l'analyse du discours qui constitue le corpus discursif.

Par conséquent, il est important de dire que cette étude a utilisé le paradigme des indices, tel que proposé par Carlo Ginzburg (1989), car les marques et les indices linguistiques qui permettront d'entrer au cœur de l'intradiscours qui, à leur tour, conduiront à la compréhension des formations discursives et idéologiques qu'ils projettent seront indiqués. L'écoute de l'analyste est donc une ressource à partir de laquelle on ne peut pas abandonner, et il appartient à l'analyste du discours d'écouter les silences, les ellipses et les significations constitués à partir des formations discursives dans lesquelles le sujet est inclus, en les renvoyant aux formations idéologiques qui leur correspondent.

Ainsi, dans le processus méthodologique, la relation interdiscours et intra-discours sera considérée :

Ao trabalharmos com o interdiscurso, consideramos os já-ditos, as redes de filiação de dizeres aos quais o sujeito se associa para dizer o que diz, a historicidade dos sentidos e seus vínculos político-ideológicos. Em se tratando do intradiscurso, consideramos o fio do discurso, isto é, o que estamos dizendo naquele momento, em determinadas condições de produção (ASSOLINI, 2019, p. 31).



4. RÉSULTATS : L'ÉCOUTE AU-DELÀ DES APPARENCES

4.1 COUPURE N° 1

“Nossa, já faz tanto tempo, mas parece que foi ontem [...]. O meu irmão era uma ‘peça’, ele recontava as histórias que minha avó nos contava..., quero dizer, recontava tudo de outro jeito, e eu também, porque eu o imitava, e a minha tia dizia: ‘mas vocês são demais, hein?’”“Pra nós, ler era como brincar, os livros eram sim para ler, mas também para nossas brincadeiras de criança de escolinha, professor, aluno”. “Posso te dizer que tinha sim muita magia, muito encantamento naquela simplicidade toda. Mas a minha avó, mesmo sendo analfabeta, levava a gente para outros mundos” (Sujeito-professor C).

Considérant que l'interdiscours correspond au sens « *já-lá* », à « *isso fala* », et démontre la mémoire des formations discursives, en plus du domaine de la connaissance (ORLANDI, 1992), on peut souligner que ce discours présente des marques et des indications de relations avec la pratique de la lecture, où il a été perçu, ressenti et traité comme un espace de production de sens. Il y a aussi des traces qui nous permettent de réaliser que, dans cette période de sa vie (enfance), dans ces conditions de production, le enseignant-sujet C occupait la position d'interprète-historicisé, en disant: « *o meu irmão era uma ‘peça’, [...] recontava tudo de outro jeito, e eu também, [...] e a minha tia dizia: ‘mas vocês são demais, hein?’* ».

Occuper cette position, celle d'un sujet historicisé interprète (ASSOLINI, 2003, 2013), c'est-à-dire celle d'un sujet autorisé à parler, à produire d'autres lectures et à raconter des histoires, à partir de sa mémoire discursive, a permis au enseignant-sujet C de comprendre qu'il pouvait établir une relation avec la lecture caractérisée non pas par l'interdiction, mais par la compréhension de l'infinité des sens. Les pratiques littéraires vécues par le enseignant-sujet C, y compris écouter les histoires racontées par sa tante, ramasser et manipuler les livres et regarder la mère lire les



lettres, l'ont aidé à construire son discours lié aux pratiques de lecture depuis son enfance, dans lequel la « magie », « l'enchantement », le « jeu d'enfant » et « d'autres mondes » significatifs renvoient à des situations et des sens agréables et instigateurs avec la lecture.

4.2 COUPURE N° 2

“Ler, para mim, sempre foi uma chatice, motivo de desgosto, principalmente na infância, porque minha mãe dizia, ou melhor, obrigava a gente a ler a Bíblia todos os dias. [...] Agora, quando a gente perguntava alguma coisa, quando queria saber mais... isso era uma afronta... A gente via pelo jeito dela que não podia perguntar nada... que tinha que ficar quieta... bem calada... Tinha que engolir as histórias da Bíblia do jeito que ela falava, porque senão íamos para o inferno. Eu já sabia disso com oito anos de idade” (Sujeito-professor D).

Pour le enseignant-sujet D, les expériences de lecture dans l'enfance se réfèrent à des souvenirs dans lesquels des significations liées à « l'imposition », « imposition », « péché », « ennui » et « dégoût » sont présentes.

Dans les formations discursives dans lesquelles il était inscrit, dans son enfance, le enseignant-sujet D était pratiquement obligé d'accepter les interprétations qui lui étaient imposées par la mère, qui occupe la position de sujet régulateur et de contrôleur des sens; « Gardien » des sens qui devraient nécessairement être attribués aux récits bibliques.

Ainsi, le enseignant-sujet D a appris dès l'enfance qu'il ne devait pas oser interpréter, parce que les questions, questions ou autres lectures étaient traitées, par la position mère-sujet, comme une dépréciation des Saintes Écritures. Subordonnée, cette situation imposait à l'enseignant-sujet les valeurs et les normes de l'Église catholique.



De plus, on observe qu'en ce qui concerne la linguistique, le témoignage de l'enseignant-sujet a montré de nombreux signes de réticence, ce qui nous a permis de déduire que d'autres souvenirs pouvaient encore être racontés. Cependant, il semble que le enseignant-sujet D n'ait pas désiré ou pu mener à bien l'action de recréer des expériences qui, selon notre interprétation, suscitaient des sentiments désagréables.

Dans ce contexte, l'analyse de ce témoignage apporte des indices et des traces d'un discours dans lequel l'interdiction se chevauchait avec l'interprétation.

Par conséquent, il est important de préciser que cette recherche était basée sur un dispositif théorique qui comprend le sujet par son idéologie et son inconscient. Ainsi, autant il essaie de maîtriser ses sens, autant ses défauts, fissures et ruptures se manifesteront dans son discours. Comme le souligne Orlandi (1999, p. 59), « [...] La mémoire est faite d'oubli, de silences. Des non-dits, des sens de ne pas être, des silences et des silences.

Dans ce contexte, les sens ne se produisent pas indépendamment du sujet, parce que, en parlant, le sujet signifie; et par sens, le même signifie (re)signifier (ORLANDI, 2006). Par conséquent, les processus de signification sont caractérisés par la configuration du sujet et du sens en même temps, et les mécanismes de production des sens et du sujet sont les mêmes.

Dans cet aspect, le psychanalyste Fabio Herrmann apporte quelque chose de similaire lorsqu'il parle de la construction du désir dans le sujet. Hermann affirme que le sujet est construit par défaut par les règles qui organisent ses émotions. Selon lui, « ce sont des règles culturelles, mais ce sont aussi des règles qui font la culture, parce que la culture fait et se fait dans le même mouvement ». (HERRMANN, 1979, p.71). Ainsi, parlant spécifiquement du désir, Herrmann dit que la construction du désir, comme l'échafaudage d'un bâtiment, n'apparaît pas; La personne se construit par le désir, « parce qu'elle s'est intégrée au monde et au sujet dans le monde,



constituant une série homologue qui ne permet pas la proéminence, qui ne la met pas en évidence. [...] C'est le désir qui construit le sujet et l'objet » (HERRMANN, 1979, p.71).

Il n'y a pas d'autre sujet que le signifiant, puisque le signifiant assume toujours un sujet. Significatif cela n'a pas de sens et, par conséquent, suppose un sujet de l'articulation avec d'autres signifiants. Par conséquent, le sujet est l'effet et non l'origine.

Dans le contexte de cette analyse, il est noté que Lacan (1966 [1998]) s'approprie puis rejette et subvertit la conception saussurienne du signe linguistique. Pour le maître genebrino, le signe linguistique est une entité psychique double face, signifiant (concept) + signifiant (image acoustique). Considérant que les deux, significatifs et significatifs, forment un ensemble inséparable dans une certaine mesure, on peut comprendre pourquoi les circonscriptions dans une ellipse font émerger le sens.

Lacan (1998) élabore une théorie du signifiant qui a pour point de départ l'algorithme : S/s. Dans les écrits du chapitre « L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud », il s'agit de clarifier la lecture de son algorithme : « (...) significatif sur le sens, correspondant le « à propos » à la barre qui entre les deux étapes » (LACAN, 1998, p. 500). Par conséquent, considérer ce trait, lui donner une valeur de barre, implique de privilégier la fonction pure du signifiant au détriment de l'ordre du sens. En fixant le signifiant au-dessus de la barre et en le traçant en majuscules, Lacan (1998) montre que la présence du signifiant dans la parole est prédominante, car le locuteur glisse de significatif à significatif, sans comprendre pleinement ce qu'il parle, aliéné du sens qu'il produit. C'est l'articulation entre les signifiants, constitués en chaînes, qui engendre le processus de sens.

De plus, les effets de l'inconscient – qui est structuré comme un langage (LACAN, 1990) – produisent une connaissance qui n'est pas connue. C'est donc dans les



coups d'un discours (mot complet) que surgit le sujet du signifiant, le sujet de l'Inconscient, qui ne se rend pas compte de son discours, de ses lapsus, ou des significations qu'il produit, autres que le *a posteriori*.

Dans le système éducatif brésilien, des conceptions circulent encore selon lesquelles connaître la langue et connaître la langue signifie « savoir lire et écrire correctement » la « notre » langue. Cette compréhension hégémonique, toujours en vigueur, renforce le préjugé social de « savoir lire et écrire bien », ignorant, par exemple, l'opacité et l'incompréhension de la langue et l'échec de la langue dans l'histoire. En d'autres termes, il est nié que, dans son fonctionnement, les mots donnent lieu à différentes interprétations, et la poésie et la mémoire de la langue sont ignorées, en plus des surprises qui en découlent.

Se positionner comme interprète-historicisé nécessite une rupture avec l'illusion du sens littéral ou de l'effet référentiel, qui produit l'illusion de la transparence et de la neutralité des significations ; Il faut également garder à l'esprit que les interprétations ne sont jamais définitives et, par conséquent, le sujet peut risquer des gestes interprétatifs différents. Ainsi, le concept d'interprète-historicisé fait partie du postulat, selon lequel nous avons tous une connaissance de la langue : l'alphabétisation. Conçue ici comme un processus socio-historique, qui fait partie d'un *continuum*, à partir duquel on peut dire qu'il existe des degrés ou des niveaux d'alphabétisation et d'alphabétisation, l'alphabétisation, dans son approche socio-historique, comprend la production de significations déterminées par l'idéologie et l'inconscient (TFOUNI, 1995, 2001).

Considérer le niveau ou le degré d'alphabétisation de la matière est une action importante pour l'enseignant-sujet, car, en plus de supposer que la matière a déjà accumulé des connaissances sur l'écriture et les différentes langues en général, il peut reconnaître et valoriser les gestes interprétatifs des élèves dont il est responsable, et plus le niveau d'alphabétisation est élevé, plus les domaines de signification seront déclenchés par l'élève. Dans cette ligne de pensée, il est



opportun de rappeler à l'enseignant l'importance de laisser passer les sens les plus différents dans la classe, même si à première écoute ils semblent chaotiques et disjoints avec le thème ou la tâche en question, par exemple.

4.3 COUPURE N° 3

“Aqui, na minha sala de aula, a caixa de livros está à disposição. Acredito que uma das coisas que ajuda as crianças desta classe a gostar de ler é que eles pegam os livros que quiserem, escolhem eles mesmo, podem pegar o que tiver vontade” (Sujeito-professor C).

L'accent mis par le enseignant-sujet C, concernant la possibilité pour les étudiants de choisir les livres qui les attirent, apporte la preuve que le enseignant-sujet est soucieux de promouvoir des conditions de production favorables afin que l'accès des étudiants à la collection qu'ils ont en classe se fasse sans interdiction ni censure. Il est entendu que le verbe « pouvoir » est utilisé dans le sens de « être autorisé à ». Ainsi, le fait d'autoriser les élèves à choisir les livres qu'ils souhaitent lire et de leur permettre d'accéder à la boîte à livres, qui est mise à leur disposition, contribue de manière significative à ce que les élèves apprennent à s'impliquer dans leurs choix, ainsi que dans les lectures et les interprétations qu'ils effectuent. L'action du enseignant-sujet donne des indices que son discours et sa pratique pédagogique sont éloignés du discours pédagogique traditionnel, généralement autoritaire, contéudiste et magistrocêntrico. Les formations discursives dans lesquelles s'inscrit ce enseignant-sujet se réfèrent à des formations idéologiques qui se distancient des discours et des idéologies qui conçoivent l'enseignant comme le propriétaire absolu du savoir, et peuvent imposer définitivement, unique, non sujette à remise en question ou réfutation.

Par conséquent, il est préconisé qu'il incombe à l'enseignant de promouvoir des conditions de production favorables dans la classe afin que le travail pédagogique avec la lecture et l'écriture puisse se dérouler de manière agréable et efficace, en



atteignant les principaux objectifs éducatifs des premières années de l'école primaire: apprendre à l'élève à lire, écrire, interpréter et produire des textes marqués par la paternité. De plus, une école est idéalisée qui offre aux élèves, solidement, des niveaux élevés d'alphabétisation et des niveaux élevés d'alphabétisation. Par conséquent, nous recherchons des pratiques pédagogiques qui mettent l'accent sur l'importance de l'alphabétisation, puisque l'interpénétration de l'alphabétisation et de l'alphabétisation permettra à l'élève de lire et d'écrire avec compétence et d'interpréter, sachant que son interprétation n'est pas la seule et que beaucoup d'autres sont également possibles. Ainsi, il est souligné que, lors de l'élaboration d'un enseignement qui place l'élève dans la position d'auteur de son propre dicton, l'école contribue à la même apprendre à écouter et à réfléchir à ce qu'il dit, ou omet. Il n'est pas possible de former des citoyens critiques, capables de se méfier des significations « uniques », à les étranger et à les déconstruire sans investir dans la formation de sujets auteurs.

Ainsi, on peut voir que, selon les postulats pêcheux (1997), cette enseignant-sujet se déplace dans le sens de s'éloigner des formations idéologiques qui établissent qui a et qui n'a pas le droit de lire. Dans la salle de classe, tous les élèves peuvent occuper la position de « lettrés », c'est-à-dire des sujets qui peuvent produire des significations. Par conséquent, occuper une telle position est un grand progrès, car les étudiants, dans cette position, peuvent se déplacer à travers d'autres domaines de signification, mobilisant leurs propres souvenirs de significations qui ont certainement des significations particulières pour eux.

5. CONSIDÉRATIONS FINALES

L'idée, dans ces considérations finales, est de différencier le sujet qui formule les significations de celui qui n'est qu'un acteur des significations. En outre, il est important d'identifier quand des dégradations et des distorsions discursives possibles se produisent à partir de certaines affiliations.



Dans ce contexte, la question principale était cet article : comment la structure du pouvoir influence-t-elle la construction de sa propre pensée, en particulier dans la construction d'un discours pédagogique par l'enseignant ? Par conséquent, nous avons cherché, à partir des concepts de sujet et d'auteur, à réfléchir à la façon dont les lectures et les affiliations du discours et du sens créent ou empêchent l'existence d'une pensée propre et non liée à une simple structure de pouvoir.

Dans ce contexte, ce qui a été vu dans chacun des exemples présentés, c'est que l'identification de l'enseignant à un discours pédagogique socio-américain historiquement constitué a prévalu, où la présence du mécontentement a prévalu dans les activités, car elles étaient motivées par des impositions institutionnelles (il se lit la résignation à un discours antérieur, de pouvoir établi, fondé et limité par la censure, provoquant l'interdiction d'une construction discursive propre); Et maintenant l'interprétation et la production (et non la reproduction) de significations par le enseignant-sujet prédominaient, s'autorisant dans ses propres paroles.

Cela dit, on observe qu'aujourd'hui, avec l'avènement et l'abus de discours moraux, de dogmes, de croyances délirantes, de doctrines de toutes sortes et d'idéologies qui méprisent les connaissances scientifiques, avec l'insertion concomitante dans des discours apparemment autorisés dans la réalité et dans une certaine structure de pouvoir dans une société, il devient difficile d'identifier les dégradations et les distorsions de sens, Ce qui fait que celui qui veut formuler ses propres sens rencontre de nombreux défis, devant être prêt à enquêter constamment, sans pouvoir être satisfait de ce qu'il lit, pense ou dit.

Par conséquent, à travers des recherches bibliographiques, il a été constaté qu'il est important d'être conscient de sa place historique, idéologique et sociale, mais avec la capacité de pouvoir exercer un exercice critique et de pouvoir douter méthodiquement, en remettant en question ce lieu même qui occupe, imaginaire ou factuel.



Dans ce contexte, selon la psychanalyse, la capacité de former des pensées dépend de la première relation établie entre parents et enfants, plus précisément entre la mère (ou qui fait la fonction maternelle) et le bébé.

Certains psychanalystes importants de l'histoire théorique et clinique de la psychanalyse ont fait de grands progrès dans ce domaine, comme le psychanalyste Wilfred Ruprecht Bion qui visait à aider le patient à donner naissance à la pensée, car, pour lui, comme pour Freud, la pensée est un prélude à l'action (action de la pensée).

Pour ce faire, Bion dit qu'il y a un penseur irréfléchi qui a besoin d'un penseur pour le penser. La capacité de former des pensées, alors, selon Bion, dépendra de la capacité de l'enfant / individu à tolérer la frustration. Si cette capacité est suffisante, l'absence ressentie peut devenir une pensée et, ainsi, le sujet peut développer un « dispositif de pensée ».

Cela dépend grandement de la constitution psychique et biologique de l'enfant, mais surtout de l'interaction qui a lieu entre les fonctions maternelles/paternelles et infantiles. Si le sujet reste identifié aux parents, il n'y aura pas de place pour penser, tendant à répéter les mêmes schémas de discours de ces fonctions. S'il y a une distance saine, permettant au sujet de devenir lui-même, penser par lui-même deviendra plus possible. Par conséquent, tout ce phénomène qui se produit dans la petite enfance est fondamental pour penser la capacité qu'un sujet (et plus spécifiquement ici le enseignant-sujet) aura à ériger son propre bâtiment de formulation des sens.

Ainsi, en avançant dans le temps, la relation qu'il aura avec d'autres figures d'autorité qu'il rencontrera en cours de route, telles que les enseignants, les éducateurs, les membres de la famille, les chefs, et les lignes théoriques auxquelles il adhérera (comme dans le cas des enseignants, par rapport aux formations discursives qui se réfèrent aux formations idéologiques du Discours Pédagogique



Scolaire traditionnel – DPE), comportera le risque de ne pas percevoir les liens de ces discours qui l'excluent.

Pour que le enseignant-sujet se constitue en interprète-historicisé, capable d'interpréter le monde, il doit se détacher des sens imposés par certaines structures de pouvoir préexistantes. Les discours prêts, les sens et les impôts sont des lieux d'interdiction de penser. L'autonomisation, la responsabilité et le protagonisme ne se produisent que lorsque ces interdictions et ces censures sont brisées.

La psychanalyse, en tant qu'outil, ainsi que les écoles, avec leurs appareils d'écoute et de parole, peuvent aider le sujet à écouter. En ce sens, l'écoute de son propre discours, en favorisant les resignifications et les reformulations de sens, pourrait-elle être une sorte de possibilité de devenir père de soi ? Car ce qui est en jeu, c'est la paternité par rapport à ce que vous pensez : être auteur. Ainsi, on peut être auteur de soi-même et de son monde, puisque la vie peut aussi être une fiction.

RÉFÉRENCES

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **A relação de sujeitos-professores com a leitura e a escrita**: implicações para suas práticas pedagógicas escolares. 2018. 323 f. Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2018.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e Letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 143-162. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. *In*: ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; LASTÓRIA, Andreia



Coelho (Orgs.). *Diferentes linguagens no contexto escolar*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-52.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria.; ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e Alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Subjetividade e identidade (do) a professor (a) de português. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Chapecó: Argos; Campinas: Unicamp, 2003. p. 239-255.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CARMAGNANI, Ana Maria Grammatico. (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino**: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 281-296.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1992.



ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação-autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. O Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. *In*: SIGNORINI, Inês *et al.* (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

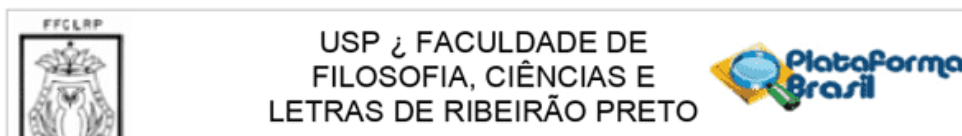
TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANNEXE - NOTE DE BAS

4. Discurso Pedagógico Escolar (DPE).



ANNEXE (COMITÉ D'ÉTHIQUE)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE

Pesquisador: Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61749616.4.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.828.139

Apresentação do Projeto:

O projeto sob responsabilidade da pesquisadora Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu pretende utilizar o discurso narrativo em sala de aula com estudantes de ensino fundamental de 4º e 5º ano como um recurso educacional e pedagógico para que os sujeitos-estudantes ocupem a posição de sujeitos-intérpretes. A pesquisa utilizará também depoimentos escritos dos professores da escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A autora propõe que tanto as crianças como os professores participantes da pesquisa sejam capazes de falar de si como sujeitos e intérpretes-historicizados. O referencial teórico-metodológico que a autora propõe para a pesquisa é a Análise de Discurso de procedência francesa, a Teoria Sócio-Histórica do Letramento e a psicanálise lacaniana.

Apresentação do Projeto:

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar e compreender as possibilidades de estudantes das séries iniciais em utilizar o discurso narrativo para expressar sua subjetividade, seus sentimentos, emoções, argumentos, para "falarem de si".

Como objetivos específicos a autora indica:

1. Investigar as possibilidades de sujeitos-estudantes do ensino fundamental do sistema público

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3315-4811 **Fax:** (16)3315-9101 **E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

**USP & FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

Continuação do Parecer: 1.828.139

constituírem-se como intérpretes-historicizados dentro das práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente, ou seja, ocupar a posição de intérprete-historicizado é ser capaz de realizar leituras, ultrapassando e transpassando os sentidos restritos, inscrevendo e formulando outros sentidos, independente de trabalhos orais ou escritos.

2. Analisar, a partir dos discursos narrativos escritos, a emergência da autoria, observando o processo e o envolvimento com o ato de narrar, bem como as implicações ideológicas e psicológicas dessa ação entre sujeitos-estudantes, sujeitos-professores e demais integrantes da unidade escolar.

Não há avaliação de riscos e benefícios da pesquisa no projeto nem no termo de consentimento livre e

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis ou benefícios diretos para os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta é interessante e promissora tanto para a formação de professores quanto para os estudos de ensino-aprendizagem. A revisão bibliográfica cuidadosa e abrangente indica uma preocupação com a fundamentação teórica do mesmo. Embora o projeto apresentado tenha deficiências metodológicas, do ponto de vista das exigências do CEP, estas não inviabilizam sua aprovação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_816394.pdf	27/10/2016 20:46:09		Aceito
Outros	Autorizacao_escola.pdf	27/10/2016 20:42:45	Josiane Aparecida de Paula	Aceito

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900**Bairro:** Monte Alegre**CEP:** 14.040-901**UF:** SP**Município:** RIBEIRÃO PRETO**Telefone:** (16)3315-4811**Fax:** (16)3315-9101**E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

**USP & FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

Continuação do Parecer: 1.828.139

Outros	Autorizacao_escola.pdf	27/10/2016 20:42:45	Bartholomeu	Aceito
Outros	Questoes.docx	27/10/2016 20:34:50	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participante.doc	27/10/2016 20:33:40	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_menores.doc	27/10/2016 20:33:09	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.docx	27/10/2016 20:31:24	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_nova.pdf	27/10/2016 20:29:06	Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRÃO PRETO, 21 de Novembro de 2016

Assinado por:
Patrícia Nicolucci
(Coordenador)

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900**Bairro:** Monte Alegre**CEP:** 14.040-901**UF:** SP**Município:** RIBEIRÃO PRETO**Telefone:** (16)3315-4811**Fax:** (16)3315-9101**E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br



Soumis : Mars 2021.

Approuvé : Juillet 2022.

¹ Postdoctorat. Doctorat en psychologie. ORCID: 0000-0002-8433-4862.

² Psychanalyste. Il est diplômé en psychanalyse et comptabilité. Master en programme interdisciplinaire en sciences de la santé de l'UNIFESP.

³ Doctorat en cours en éducation. ORCID: 0000-0003-4336-5803.