



EL PROFESOR COMO SUJETO FUNDADOR DE UN DISCURSO

ARTÍCULO ORIGINAL

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

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. GARRIDO, Caio. BARTHOLOMEU, Josiane Aparecida de Paula. **El profesor como sujeto fundador de un discurso**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Año. 07, Ed. 07, Vol. 04, págs. 45-66. Julio 2022. ISSN: 2448-0959, Enlace de acceso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/profesor-como-sujeto>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/profesor-como-sujeto

RESUMEN

Fundar un discurso implica pensar por uno mismo y ser un autor no prohibido por una estructura previa de poder. Por lo tanto, este artículo adoptado como un ist central: ¿cómo influye la estructura de poder en la construcción del propio pensamiento, especialmente en la construcción de un discurso pedagógico por parte del maestro? Con el objetivo no sólo de buscar la respuesta a esta pregunta y entenderla, sino también, desde los conceptos de sujeto y autoría, pensar en cómo las lecturas y afiliaciones del discurso y el significado crean o impiden la existencia de un pensamiento propio y desligado de una mera estructura de poder. Por lo tanto, para la investigación, los campos teóricos de afiliación fueron el Análisis del Discurso (AD), la Teoría Socio-Histórica de la Alfabetización y el psicoanálisis freudo-lacaniano. Además, se realizó una encuesta con cerca de 35 profesores de asignaturas que imparten clases en escuelas públicas estatales y municipales de Ribeirão Preto y ciudades vecinas, que fueron entrevistados, arrojando declaraciones orales y escritas. Así, los resultados mostraron que a veces prevaleció la identificación del docente con un discurso sociopedagógico históricamente constituido, donde prevaleció la presencia de desagrado en las actividades, ya que fueron impulsadas por imposiciones institucionales, y a veces prevaleció la interpretación y producción de significados y (re)significados por parte del sujeto-profesor, autorizándose en sus dichos. Así, se encontró que el conocimiento y el derecho a la interpretación (a la lectura) no se comparte, sino que se distribuye social e históricamente de una manera no homogénea. Por lo tanto, dada la forma en que se administra institucionalmente la interpretación, la autoría se ve afectada por ella. Es decir, para poder ocupar el puesto de autor, es necesario



tener el derecho y la posibilidad de ocupar diferentes lugares de interpretación, moverse por ellos y constituirse como intérprete. Y aún más, como intérprete-historizado.

Palabras clave: Sujeto, Habla, Sentidos, Significación, Resignificación.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este artículo se basó en la pregunta fundamental: ¿cómo influye la estructura de poder en la construcción del propio pensamiento, especialmente en la construcción de un discurso pedagógico por parte del maestro? Por lo tanto, el objetivo no es sólo buscar la respuesta a esta pregunta y comprenderla, sino también, desde los conceptos de sujeto y autoría, pensar cómo las lecturas y afiliaciones del discurso y el significado crean o impiden la existencia de un pensamiento propio y desligado de una mera estructura de poder.

Dicho esto, para pensar cómo se estructura la afiliación entre ciertas redes de discurso y significado, es necesario pensar discursivamente sobre las circunstancias más amplias de enunciación en el contexto sociohistórico, cultural e ideológico y en las condiciones de producción del contexto inmediato en el que ocurren nuestros dichos, entendiendo que lo imaginario es necesariamente parte del funcionamiento del lenguaje. Es necesario entender que el significado no existe por sí mismo, sino que está determinado por las posiciones ideológicas puestas en juego en el proceso socio-histórico donde se producen las palabras, entendiendo que cambian de acuerdo con las posiciones ocupadas por quienes las emplean. Es decir, hay un factor de identidad en juego allí.

En vista de esto, esta investigación se basó en el concepto de memoria discursiva – Pêcheux (1999) y Orlandi (1999) – en los escritos de Charlot (2000, 2005) sobre la relación del sujeto con el conocimiento, así como en la conceptualización lacaniana de que los eventos traumáticos, cuando se repiten, pueden ser reescritos en experimentos posteriores (*après-coup*), para argumentar, en el contexto de este



problema, que la memoria no sale, sino que se actualiza en el discurso y continúa produciendo y reverberando significados.

Desde el punto de vista discursivo, la historia se entiende como una trama de significados, que no se confunde con la cronología de los hechos, sino que se define como la producción de significados sobre lo real, que determina esta cronología, interviniendo en la constitución de los sujetos y en el funcionamiento del lenguaje.

Ejercer la enseñanza responsablemente implica la comprensión de que los significados de la sociedad posmoderna se constituyen a partir de las relaciones de poder.

Por lo tanto, se defiende la importancia de que un sujeto-profesor sea intérprete-historizado, convirtiéndose en un sujeto productor de significados capaces de interpretar el mundo desligado de los sentidos impuestos por ciertas estructuras de poder preexistentes. Es una condición básica para este profesional, ya que tiene la responsabilidad y el desafío de educar a los niños y jóvenes en la sociedad contemporánea, caracterizada por transformaciones sociohistóricas, culturales, científicas y tecnológicas ininterrumpidas y rápidas. Así, "el concepto de intérprete-historizado [...] se basa en los postulados de la AD y también, en la perspectiva discursivo-deconstructivista, propuesta por Coracini (2003, 2010)", (ASSOLINI, 2018).

Así, se entiende que, al concebir la lectura como una interpretación, como proponen Pêcheux (1997) y Coracini (2014), es posible contrarrestar la idea de lectura entendida como decodificación, que es aquella que busca solo significados ya conocidos y legitimados.

Marcar esta oposición significa ofrecer valiosas oportunidades para reverberar otros significados en el aula y en la escuela, a los que no se han puesto límites resultantes de formaciones ideológicas, donde las preguntas y los juegos con el lenguaje y los



neologismos formulados por los propios niños, por ejemplo, generalmente no son escuchados, reconocidos y mucho menos valorados.

Uno puede visualizar la cuestión del reconocimiento y la apreciación de la creación del lenguaje por parte de los niños en el siguiente ejemplo: un bebé de dos años, al escuchar el sonido de la descarga en el baño, formula el siguiente neologismo a su madre: "adiós caca". Repetido en otras ocasiones, adquiere el estatus de crear una nueva palabra, porque está claro que el niño entiende esa expresión como un sustantivo, produciendo así nuevos significados. Nuevos sentidos, porque la acción que antes solo se presentaba como un "dar la descarga", ganó un contorno afectivo y simbólico completamente nuevo para el niño. Por lo tanto, dado que esta nueva denominación no está prohibida, este movimiento se convierte en una forma de salir de los circuitos legítimos del derecho al autodiscurso. Lo que hace que tengamos mucho que aprender de los niños.

El discurso, siempre producido en un espacio de redes y afiliaciones sociohistóricas, siempre mantiene una relación con otros dichos y, por lo tanto, no es una entidad homogénea.

En este contexto, los análisis indican que los sujetos-profesores, cuyas memorias discursivas relacionan afectos positivos con sus experiencias con la lectura, desarrollan prácticas pedagógicas que permiten al estudiante ocupar la posición de un sujeto que se atreve a producir significados, lo cual es un gran paso, porque, como se demostró en otros estudios (ASSOLINI, 2003, 2013), en la escuela primaria todavía vigente el DPE (Discurso Pedagógico Escolar) tradicional, que impone al alumno la condición de repetidor de significados que afectan poco o significados con los que no se identifica.

Sin embargo, por otro lado, las experiencias con la lectura asociadas al disgusto, la interdicción, las situaciones obligatorias y difíciles, cuando no se resignifican, contribuyen para la identificación del sujeto-profesor con las formaciones



discursivas predominantes por los dictados del DPE tradicional, cubriendo los supuestos de que existe el modelo ideal de ser humano, con ciertas virtudes intelectuales, físicas y morales; y que la sujeto-profesor es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde a veces termina asumiendo un discurso autoritario y aferrándose a la reproducción de prácticas pedagógicas arcaicas, consideradas como incuestionables.

Casos como este, donde la sujeto-profesor está anclada en el DPE y en el autoritarismo resultante de él, trae a la reflexión el hecho de que el conocimiento no se comparte, sino que se distribuye socialmente. Se puede decir que desde la Edad Media, como en la antigüedad griega (sociedad helenística), había una clara separación entre aquellos que tenían acceso a los bienes culturales y aquellos que solo podían alabar e idolatrarlos. Desde esta perspectiva, Certeau (1999) dice 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 otras palabras, es necesario desvincular la idea de que existe una verdadera interpretación, o el verdadero intérprete y desvincular eso de las posiciones de poder, que serían las posiciones autorizadas para hablar, para dirigir un discurso y tener una verdadera relevancia en relación con lo que dice.

Ocupar esta posición, la de un sujeto intérprete-historizado (ASSOLINI, 2003, 2013), es decir, la de un sujeto que está autorizado para hablar, producir otras lecturas y volver a contar historias, contribuye al aprendizaje sujeto-profesor que puede establecer con relaciones de lectura caracterizadas no por la interdicción, sino por la comprensión de que los sentidos no son finitos, limitado y mucho menos evidente.



En este sentido, cuando hablamos de interdicción, estamos hablando de censura, ya que es el "[...] prohibición de la inscripción del sujeto en ciertas formaciones discursivas, es decir, ciertos significados están prohibidos porque el sujeto tiene prohibido ocupar ciertos lugares, ciertas posiciones" (ORLANDI, 1992, p. 107).

Cuando el profesor se permite alcanzar el lugar de productor de significados, pudiendo transgredir el lugar definido por una estructura de poder previa, comienza a ocupar el puesto de maestro, que, en consecuencia, reconoce a los estudiantes como sujetos, que tienen derecho a ocupar el lugar de intérpretes.

En este contexto, los mecanismos de producción de los sentidos implican una relación simbólica del lenguaje con lo imaginario, en un proceso donde las diferentes formaciones discursivas se alinean en red a los sentidos y sujetos.

2. SUPUESTOS TEÓRICOS: CONCEPTOS CENTRALES

Para esta investigación, los Campos Teóricos de Afiliación fueron el Análisis del Discurso (AD) de la Matriz Francesa (Pêcheuxian), la Teoría Socio-Histórica de la Alfabetización y el Psicoanálisis freudo-Lacaniano.

En este aspecto, La AD promueve desplazamientos significativos en las formas de leer (interpretar) y analizar el texto y el discurso, así como en nosotros mismos, como sujetos-investigadores.

La Teoría Socio-Histórica de la Alfabetización, a su vez, nos permitió entender que la escritura está asociada, desde el principio de los tiempos, con el juego de dominación/poder, participación/exclusión, que caracteriza ideológicamente las relaciones sociales, especialmente en una sociedad desigual como la nuestra, así como entender que la alfabetización y la alfabetización son procesos que no terminan, que las manifestaciones lingüísticas orales también pueden apoyar el desarrollo de un proceso de autoría y que el discurso oral del sujeto analfabeto puede estar permeado por características del discurso escrito.



Por otro lado, el psicoanálisis freudiano-lacaniano es interesante, principalmente debido a las concepciones de *après-coup*, según Lacan, y a posteriori, según Freud, que incluyen subjetividad, sujeto, transferencia, entre otros, que permiten realizar análisis discursivos más fundados y profundos.

Y el Psicoanálisis que aporta Bion, es interesante por su teoría específica y especial del pensamiento y del "pensamiento", que hace posible la reflexión sobre el "pensar por uno mismo" o la "propia mente".

En este contexto, la cuestión del inconsciente muestra que el lenguaje es opaco y resbaladizo y que no hay purificación capaz de hacerlo claro y transparente.

2.1 CONCEPTO DE INTERPRETACIÓN

Es necesario emprender una breve reflexión sobre la noción de interpretación, para aclarar que la perspectiva discursiva asume que el hombre, como simbólico e histórico, "[...] está condenado a significar" (ORLANDI, 1996, p. 38), porque, en vista de cualquier objeto simbólico, el sujeto tiene la necesidad de "dar" significado (ORLANDI, 1996, p. 64).

En el enfoque discursivo, la interpretación no es vista como un simple gesto de decodificación, de aprehensión del significado, porque no hay manera de "capturar" el(los) significado(s), ya que no emanaise(m) de las palabras.

En este contexto, La AD sitúa la interpretación en la relación con la ideología y esta, a su vez, se concibe "[...] como el proceso de producir un imaginario, es decir, la producción de una interpretación particular que aparecería, sin embargo, como la interpretación necesaria que atribuye significados fijos a las palabras, en un contexto histórico" (ORLANDI, 1992, p. 100).

Así, se puede afirmar que la interpretación no está exenta de determinaciones, no puede ser cualquiera, no puede ser arbitraria, porque cada gesto de interpretación



se caracteriza por la inscripción del sujeto y su dicho en una posición ideológica, configurando una región particular en la memoria del dicho.

Así, según Pêcheux (1997), el derecho a la interpretación (a la lectura) está socio-históricamente distribuido, de modo que, desde el punto de vista de las formaciones sociales, las instituciones gobiernan las (im)posibilidades de interpretación.

Por lo tanto, dada la forma en que se administra institucionalmente la interpretación, la autoría se ve afectada por ella. Es decir, para poder ocupar la posición de autor, es necesario que el sujeto pueda, más bien, tener el derecho y la posibilidad de ocupar diferentes lugares de interpretación, moverse alrededor de ellos y constituirse como intérprete. Es decir, que pueda pasar por procesos de identificaciones, y no encontrarse detenido, fijo y determinado en alguna identidad dada por otro.

Por lo tanto, se considera pertinente pensar y discutir sobre las (im)posibilidades del sujeto para ocupar una posición que le permita intervenir en el proceso de producción de significados. Ser capaz de ocupar un lugar social e ideológico y sentirse autorizado para decir, interpretar y producir significados desde ese lugar.

2.2 AUTORÍA: ALGUNAS PREGUNTAS BÁSICAS

También es necesario considerar la historia de la constitución de los sentidos en la escritura y la oralidad, además del papel de la memoria (histórica y particular).

Considerar que el sujeto también puede ser autor en el discurso oral amplía la comprensión del fenómeno de la alfabetización, permitiendo incluir en la pregunta el discurso oral de sujetos analfabetos, que viven en sociedades alfabetizadas. En la misma dirección que Tfouni (1995, 2001), Assolini (2003, 2010, 2013) muestra que el principio de autoría está en los discursos orales de los niños que aún no saben leer ni escribir. Con este entendimiento, el objetivo de interés sobre el tema ya no está relacionado solo con el desarrollo de habilidades y habilidades



relacionadas con la lectura y la escritura; Lanza el desafío de describir la alfabetización dentro de una concepción de prácticas sociales que se interpenetran e influyen mutuamente, ya sean prácticas orales o escritas.

En este contexto, siendo la alfabetización "[...] un proceso cuya naturaleza es socio-histórica" (TFOUNI, 1995, p. 31), es necesario aceptar

[...] 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).

Como resultado, se señala el principio de autoría "[...] característica de la organización del texto escrito", pero "[...] hay características lingüísticas discursivas que se señalan como exclusivas de la escritura, que, sin embargo, están presentes en el discurso oral de los analfabetos" (TFOUNI, 1995, p. 45). Así, para Tfouni (1995), la autoría ocurre no solo en el discurso escrito, sino también en el discurso oral.

El enfoque discursivo de la alfabetización, propuesto por Tfouni (1995), trae a la discusión el hecho de que ya no es el lenguaje el que debe considerarse como parámetro, "[...] sino los discursos que apoyan las prácticas alfabetizadas" (TFOUNI, 2001, p. 82). Desde esta perspectiva, la dicotomía lenguaje oral/lenguaje escrito ya no sirve.

Así, como se muestra en el recorte 1 de los análisis discursivos, rescatando las palabras pronunciadas por el sujeto-profesor C, se puede visualizar que está presente tanto la oralidad en la transmisión de un discurso, en la transmisión de significados, como la autoría – que es independiente de la matriz discursiva que provenía de la abuela que, a su vez, era analfabeta. En este sentido, la autoría aparece cuando las historias que contó la abuela fueron contadas y recreadas de una manera nueva.



La acción de volver a contar historias permite al sujeto resignarlas según su memoria discursiva, lo que le permite rescatar todo tipo de sentidos, incluso los borrados y silenciados (censurados).

Dicho esto, el psicoanálisis freudiano-lacaniano presupone un sujeto del inconsciente y, por lo tanto, un sujeto singular. Al pensar en la singularidad del sujeto, deconstruye la homogeneidad ilusoria del aula y de un grupo de estudiantes, refuta modelos y programas pedagógicos únicos, resalta la subjetividad del estudiante y del educador, da soporte teórico para comprender que somos el resultado de los discursos que nos componen y proporciona principios teóricos para comprender que somos capaces de resignificar situaciones, sentimientos y agresiones con los que no podemos lidiar.

Es un proceso que vincula permiso, autorización, no censura o interdicción.

Trayendo a colación de nuevo los "*memórias da plantação*" de grada Kilomba, con respecto al acto de escribir, dice que: "Este pasaje de objeto a sujeto es lo que marca la escritura como un acto político". Por lo tanto, escribir, según el autor, es una forma de "convertirse en sujeto" (KILOMBA, 2019, p. 28).

Así, se concluye que son facilitadores en la resignificación de su propia historia, lo que permite comprender la historia misma y la historia colectiva y, así, acceder a este lugar de interpretación y autoría en el mundo.

3. METODOLOGÍA: CONSTITUCIÓN DEL CORPUS

Considerando que la escritura permite al sujeto distanciarse de la vida cotidiana y que el enfriamiento de la censura y, todavía, el significado de sí mismo, en muchos casos, afecta los movimientos identitarios, haciéndolos fluir, es posible entender las declaraciones orales y escritas de los profesores de la asignatura como una forma de hablar de sí mismos, de sus experiencias, emociones, sentimientos, ansiedades, en definitiva, de expresar su subjetividad.



Para ello, esta investigación contó con la participación de 35 (treinta y cinco) sujetos-docentes que imparten clases en escuelas públicas estatales y municipales de Ribeirão Preto y ciudades aledañas, que respondieron a entrevistas semiestructuradas y dieron declaraciones orales y escritas sobre sus relaciones con la lectura y la escritura, así como sobre sus prácticas pedagógicas escolares, desarrollado en los primeros años de la escuela primaria. Así, para este artículo, se eligieron tres secciones de dos profesores, con discursos contrastantes, pudiendo así fundamentar esta investigación.

Dicho esto, es oportuno mencionar que, de acuerdo con el marco teórico-metodológico, estos profesores fueron elegidos como "posición de asignatura", en este caso, "posición de sujeto-profesor". Por lo tanto, se observó y analizó la posición que enuncian y no cuestiones como el nombre, la edad y otros aspectos sociológicos.

Así, desde la perspectiva teórica de la AD, la materialidad lingüística fue considerada en la convergencia entre lingüística, ideología e inconsciente.

Tratar aspectos metodológicos, sin embargo, supone teorizar de nuevo, porque, en la AD, no existe un modelo único que pueda aplicarse de manera indiferenciada a ningún discurso. La metodología, por lo tanto, se construye en un movimiento continuo entre la teoría y el análisis, llamado por Pêcheux (1999, p.50) como "beat", donde las preguntas de investigación determinan los procedimientos metodológicos necesarios para el análisis del discurso que constituye el corpus discursivo.

Por lo tanto, es importante decir que este estudio utilizó el paradigma de los indicios, como lo propuso Carlo Ginzburg (1989), porque se indicarán las marcas y pistas lingüísticas que permitirán entrar en el núcleo del intradiscurso que, a su vez, conducirá a la comprensión de las formaciones discursivas e ideológicas que proyectan. La escucha del analista es, por tanto, un recurso al que no se puede renunciar, y corresponde al analista del discurso escuchar los silencios, elipsis,



tácitos y significados constituidos a partir de las formaciones discursivas en las que se incluye al sujeto, remitiéndolos a las formaciones ideológicas que les corresponden.

Así, en el proceso metodológico, se considerará la relación interdiscurso e intradiscurso:

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. RESULTADOS: ESCUCHAR MÁS ALLÁ DE LAS APARIENCIAS

4.1 RECORTE No. 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).

Considerando que el interdiscurso corresponde al significado "já-lá", a "isso fala", y demuestra la memoria de las formaciones discursivas, además del dominio del conocimiento (ORLANDI, 1992), se puede señalar que este discurso presenta marcas e indicaciones de relaciones con la práctica de la lectura, donde fue percibido, sentido y tratado como un espacio para la producción de significados.



Também hay huellas que nos permiten darnos cuenta de que, en ese período de su vida (infancia), en esas condiciones de producción, el sujeto-profesor C ocupaba la posición de intérprete-historizado, diciendo: *"o meu irmão era uma 'peça', [...] recontava tudo de outro jeito, e eu também, [...] e a minha tia dizia: 'mas vocês são demais, hein?'"*.

Ocupar esta posición, la de un sujeto intérprete-historizado (ASSOLINI, 2003, 2013), es decir, la de un sujeto que está autorizado para hablar, producir otras lecturas y volver a contar historias, desde su memoria discursiva, permitió al sujeto-profesor C comprender que podía establecer una relación con la lectura caracterizada no por la interdicción, sino por la comprensión de la infinitud de los sentidos. Las prácticas literarias experimentadas por el sujeto-profesor C, incluyendo escuchar las historias contadas por su tía, recoger y manipular los libros y mirar a la madre leyendo las cartas, le ayudaron a construir su interdiscurso relacionado con las prácticas de lectura desde su infancia, en las que la "magia", el "encantamiento", el "juego de niños" y los "otros mundos" significativos se refieren a situaciones y sentidos agradables e instigadores con la lectura.

4.2 RECORTE No. 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).



Para el sujeto-profesor D, las experiencias con la lectura en la infancia se refieren a recuerdos en los que están presentes significados relacionados con "obligación", "imposición", "pecado", "aburrimiento" y "asco".

En las formaciones discursivas en las que estaba matriculado, en su infancia, el sujeto-profesor D estaba prácticamente obligado a aceptar las interpretaciones que le imponía la madre, que ocupa el cargo de sujeto regulador y controlador de los sentidos; "guardián" de los sentidos que necesariamente deben atribuirse a las historias bíblicas.

Así, el sujeto-profesor D aprendió desde la infancia que no debía atreverse a interpretar, porque las preguntas, preguntas u otras lecturas eran tratadas, por la posición madre-sujeto, como depreciación de las Sagradas Escrituras. Subordinada, esta situación impuso al sujeto-profesor los valores y normas de la Iglesia Católica.

Además, se observa que, en cuanto a la lingüística, el testimonio del sujeto-profesor de la asignatura mostró muchos signos de reticencia, lo que permitió inferir que aún se podían narrar más recuerdos. Sin embargo, parece que el sujeto-profesor D no deseaba ni podía llevar a cabo la acción de resembrar experiencias que, según nuestra interpretación, despertaban sentimientos desagradables.

En este contexto, el análisis de este testimonio trae pistas y rastros de un interdiscurso en el que la interdicción se superponía con la interpretación.

Por lo tanto, es importante aclarar que esta investigación se basó en un dispositivo teórico que entiende al sujeto por su ideología y su Inconsciente. Por lo tanto, por mucho que trate de dominar sus sentidos, sus defectos, fisuras y rupturas se manifestarán en su discurso. Como señala Orlandi (1999, p. 59), "[...] La memoria está hecha de olvidos, de silencios. De sentidos no dichos, de sentidos de no ser, de silencios y silenciandos".



En este contexto, los sentidos no suceden independientemente del sujeto, porque, al hablar, el sujeto significa; y por significado, el mismo significa (re)significado (ORLANDI, 2006). Por lo tanto, los procesos de significación se caracterizan por la configuración del sujeto y el significado al mismo tiempo, y los mecanismos de producción de los sentidos y el sujeto son los mismos.

En este aspecto, el psicoanalista Fabio Herrmann aporta algo similar al hablar de la construcción del deseo en el tema. Hermann afirma que el sujeto está construido por defecto por las reglas que organizan sus emociones. Según él, "son reglas culturales, pero también son reglas que hacen cultura, porque la cultura hace y se hace en el mismo movimiento". (HERRMANN, 1979, p.71). Así, hablando específicamente del deseo, Herrmann dice que la construcción del deseo, como el andamiaje de un edificio, no aparece; La persona se construye por el deseo, "porque se ha integrado en el mundo y el sujeto en el mundo, constituyendo una serie homóloga que no permite protagonismo, que no lo destaca. [...] Es el deseo el que construye sujeto y objeto" (HERRMANN, 1979, p.71).

No hay otro sujeto que el significante, ya que el significante siempre asume un sujeto. Significativo esto no tiene sentido y, por lo tanto, supone un sujeto desde la articulación con otros significantes. Por lo tanto, el sujeto es el efecto y no el origen.

En el contexto de este análisis, se observa que Lacan (1966 [1998]) se apropia y posteriormente descarta y subvierte la concepción saussuriana del signo lingüístico. Para el maestro de Genebrino, el signo lingüístico es una entidad psíquica de doble cara, que significa (concepto) + significante (imagen acústica). Teniendo en cuenta que ambos, significativo y significativo, forman un conjunto inseparable hasta cierto punto, uno puede entender por qué las circunscripciones en una elipse hacen emerger el significado.

Lacan (1998) elabora una teoría del significante que tiene como punto de partida el algoritmo: S/s. En los escritos del capítulo "La instancia de la letra en el inconsciente



o la razón desde Freud", se ocupa de aclarar la lectura de su algoritmo: "(...) significativo sobre el significado, correspondiendo el "acerca de" a la barra que entre las dos etapas" (LACAN, 1998, p. 500). Por lo tanto, considerar este rasgo, dándole valor de barra, implica privilegiar la función pura del significante en detrimento del orden del significado. Al fijar el significante por encima de la barra y trazarlo en mayúsculas, Lacan (1998) muestra que la presencia del significante en el habla es frecuente, porque el hablante se desliza de significativo a significativo, sin comprender completamente lo que habla, alienado del significado que produce. Es la articulación entre los significantes, constituidos en cadenas, lo que engendra el proceso de significado.

Además, los efectos del inconsciente, que está estructurado como lenguaje (LACAN, 1990), producen un conocimiento que no se conoce. Es, por lo tanto, en los golpes de un discurso (palabra completa) que surge el sujeto del significante, el sujeto del Inconsciente, que no se da cuenta de su discurso, sus lapsos, o los significados que produce, aparte del *posteriori*.

En el sistema educativo brasileño, todavía circulan concepciones según las cuales conocer el idioma y conocer el idioma significa "saber leer y escribir correctamente" el "nuestro" idioma. Esta comprensión hegemónica, aún vigente, refuerza el prejuicio social de "saber leer y escribir bien", ignorando, por ejemplo, la opacidad y la incompreensión del lenguaje y el fracaso del lenguaje en la historia. En otras palabras, se niega que, en su funcionamiento, las palabras den lugar a diferentes interpretaciones, y se ignore la poesía y la memoria del lenguaje, además de las sorpresas que provienen de ellas.

Posicionarse como intérprete-historizado requiere una ruptura con la ilusión del significado literal o efecto referencial, que produce la ilusión de transparencia y neutralidad de significados; También requiere tener en cuenta que las interpretaciones nunca son definitivas y, por lo tanto, el sujeto puede arriesgarse a diferentes gestos interpretativos. Así, el concepto de intérprete-historizado forma



parte del postulado, según el cual todos tenemos un conocimiento sobre la lengua: la alfabetización. Concebido aquí como un proceso socio-histórico, que es parte de un *continuum*, del cual se puede decir que hay grados o niveles de alfabetización y alfabetización, la alfabetización, en su enfoque socio-histórico, comprende la producción de significados determinados por la ideología y el Inconsciente (TFOUNI, 1995, 2001).

Considerar el nivel o grado de alfabetización de la asignatura es una acción importante para el sujeto-profesor, porque, además de asumir que la asignatura ya ha acumulado conocimientos sobre escritura y diferentes lenguajes en general, puede reconocer y valorar los gestos interpretativos de los alumnos de los que es responsable, y cuanto mayor sea el nivel de alfabetización, más áreas de significado desencadenará el estudiante. En esta línea de pensamiento, es oportuno recordar al profesor la importancia de permitir que los sentidos más diferentes pasen por el aula, incluso si a primera vista parecen caóticos y desarticulados con el tema o tarea en cuestión, por ejemplo.

4.3 RECORTE No. 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).

El énfasis puesto por el sujeto-profesor C, respecto a la posibilidad de que los estudiantes elijan los libros que les atraigan, trae evidencia de que la sujeto-profesor se preocupa por promover condiciones de producción favorables para que el acceso de los estudiantes a la colección que tienen en el aula sea sin interdicción ni censura alguna. Se entiende que el verbo "poder" se utiliza en el sentido de "estar autorizado a". Por lo tanto, autorizar a los estudiantes a elegir los libros que desean leer y permitirles el acceso a la caja de libros, que está disponible, contribuye



significativamente a que los estudiantes aprendan a involucrarse con sus elecciones, así como con las lecturas e interpretaciones que realizan. La acción del sujeto-profesor da pistas de que su discurso y práctica pedagógica están alejados del discurso pedagógico tradicional, generalmente autoritario, conteudista y magistrocêntrico. Las formaciones discursivas en las que se inscribe este sujeto-profesor se refieren a formaciones ideológicas que se alejan de discursos e ideologías que conciben al maestro como dueño absoluto del conocimiento, y pueden imponerse definitivas, únicas, no sujetas a cuestionamiento o refutación.

Por lo tanto, se defiende que es tarea del maestro promover condiciones favorables de producción en el aula para que el trabajo pedagógico con la lectura y la escritura pueda suceder de manera placentera y efectiva, logrando los principales objetivos educativos de los primeros años de la escuela primaria: enseñar al estudiante a leer, escribir, interpretar y producir textos marcados por la autoría. Además, se idealiza una escuela que ofrece a los estudiantes, sólidamente, altos niveles de alfabetización y altos niveles de alfabetización. Por lo tanto, buscamos prácticas pedagógicas que enfatizan la importancia de la alfabetización alfabetizadora, ya que la interpenetración de la alfabetización y la alfabetización permitirá al estudiante leer y escribir de manera competente e interpretar, sabiendo que su interpretación no es la única y que muchas otras también son posibles. Así, se destaca que, al desarrollar una enseñanza que coloca al alumno en la posición de autor de su propio dicho, la escuela contribuye a que el mismo aprenda a escuchar y pensar en lo que dice, u omite. No es posible formar ciudadanos críticos, capaces de desconfiar de significados "únicos", para extrañarlos y deconstruirlos sin invertir en la formación de sujetos autores.

Así, se puede ver que, según los postulados de pêcheux (1997), este sujeto-profesor se mueve en el sentido de moverse desde las formaciones ideológicas que establecen quién tiene y quién no tiene derecho a leer. En el aula todos los estudiantes pueden ocupar la posición de "literatos", es decir, sujetos que pueden producir significados. Por lo tanto, ocupar tal posición es un gran avance, porque



los estudiantes, en esta posición, pueden moverse a través de otras áreas de significado, movilizando sus propios recuerdos de significados que ciertamente tienen significados particulares para ellos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La idea, en estas consideraciones finales, es diferenciar al sujeto que formula significados del que es sólo un jugador de significados. Además, es importante identificar cuándo se producen posibles degradaciones y distorsiones discursivas a partir de ciertas afiliaciones.

En este contexto, la pregunta principal fue este artículo: ¿cómo influye la estructura de poder en la construcción del propio pensamiento, especialmente en la construcción de un discurso pedagógico por parte del maestro? Por lo tanto, busquemos, desde los conceptos de sujeto y autoría, pensar cómo las lecturas y afiliaciones del discurso y el significado crean o impiden la existencia de un pensamiento propio y desligado de una mera estructura de poder.

En este contexto, lo que se vio en cada uno de los ejemplos presentados es que prevaleció la identificación del docente con un discurso pedagógico socioamericano históricamente constituido, donde prevaleció la presencia del desagrado en las actividades, ya que fueron impulsadas por imposiciones institucionales (se lee resignación a un discurso anterior, de poder establecido, basado y limitado por la censura, causando interdicción a una construcción discursiva propia); Y ahora predominaba la interpretación y producción (no reproducción) de significados por parte del sujeto-profesor, autorizándose en sus propios dichos.

Dicho esto, se observa que hoy en día, con el advenimiento y abuso de discursos morales, dogmas, creencias delirantes, doctrinas de todo tipo e ideologías que desprecian el conocimiento científico, con la inserción concomitante en discursos aparentemente autorizados dentro de la realidad y en una cierta estructura de poder



en una sociedad, se hace difícil identificar las degradaciones y distorsiones del significado, lo que hace que quien quiera formular sus propios sentidos se enfrente a muchos retos, teniendo que estar dispuesto a investigar constantemente, sin poder estar satisfecho en lo que lee, piensa o dice.

Por lo tanto, a través de la investigación bibliográfica, se encontró que es importante ser consciente de su lugar histórico, ideológico y social, pero con la capacidad de poder ejercer un ejercicio crítico y poder dudar metódicamente, cuestionando este mismo lugar que ocupa, imaginario o fáctico.

En este contexto, según el Psicoanálisis, la capacidad de formar pensamientos depende de la primera relación establecida entre padres e hijos, más específicamente entre la madre (o quién hace la función materna) y el bebé.

Algunos psicoanalistas importantes de la historia teórico-clínica del psicoanálisis han hecho grandes progresos en este campo, como el psicoanalista Wilfred Ruprecht Bion que tenía como objetivo ayudar al paciente a dar a luz pensamientos, ya que, para él, así como para Freud, el pensamiento es un preludio de la acción (acción de pensamiento).

Para hacerlo, Bion dice que hay un pensador irreflexivo que necesita un pensador para pensarlo. La capacidad de formar pensamientos, entonces, según Bion, dependerá de la capacidad del niño / individuo para tolerar la frustración. Si esta capacidad es suficiente, la ausencia sentida puede convertirse en un pensamiento y, así, el sujeto puede desarrollar un "dispositivo para pensar".

Esto depende en gran medida de la constitución psíquica y biológica del niño, pero especialmente de la interacción que tiene lugar entre las funciones maternas / paternas e infantiles. Si el sujeto permanece identificado con los padres, no habrá espacio para pensar, tendiendo a repetir los mismos patrones de habla de estas funciones. Si hay una sana distancia, permitiendo que el sujeto se convierta en sí mismo, pensar por sí mismo será más posible. Por lo tanto, todo este fenómeno que



ocorre en la primera infancia es fundamental para pensar en la capacidad que tendrá un sujeto (y más específicamente aquí el sujeto-profesor) para erigir su propio edificio de formulación de sentidos.

Así, avanzando en el tiempo, la relación que tendrá con otras figuras de autoridad que encuentre en el camino, como maestros, educadores, familiares, jefes, y las líneas teóricas a las que se adherirá (como en el caso de los docentes, en relación con las formaciones discursivas que se refieren a formaciones ideológicas del tradicional Discurso Pedagógico Escolar – DPE), traerá el riesgo de no percibir en los vínculos de estos discursos que lo excluyen.

Para que el sujeto-profesor se constituya como intérprete-historizado, capaz de interpretar el mundo, necesita desprenderse de los sentidos impuestos por ciertas estructuras de poder preexistentes. Los discursos listos y los sentidos y los impuestos son lugares de prohibición para el pensamiento. El empoderamiento, la rendición de cuentas y el protagonismo solo ocurren cuando se rompen estas prohibiciones y censuras.

El psicoanálisis, como herramienta, así como las escuelas, con sus dispositivos de escucha y habla, pueden ayudar al sujeto a escuchar. En este sentido, ¿escuchar el propio discurso, promoviendo resignificaciones y reformulaciones de significados, podría ser una especie de posibilidad de convertirse en padre de sí mismo? Porque lo que está en juego es la paternidad en relación con lo que piensas: ser autor. Así, uno puede ser un autor de sí mismo y de su mundo, ya que la vida también puede ser una ficción.

REFERENCIAS

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.

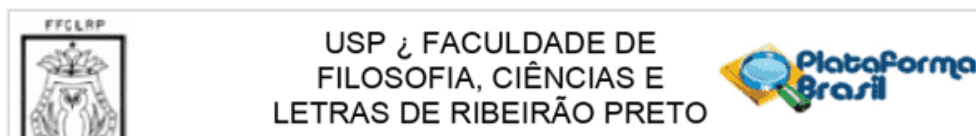
PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

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.



ANEXO (COMITÉ DE ÉTICA)



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 e 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

RIBEIRAO PRETO, 21 de Novembro de 2016

Assinado por:
Patricia Nicolucci
(Coordenador)

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



Enviado: Marzo de 2021.

Aprobado: julio de 2022.

¹ Postdoctoral. Doctor en Psicología. ORCID: 0000-0002-8433-4862.

² Psicoanalista. Es licenciado en Psicoanálisis y Contabilidad. Maestría en Programa Interdisciplinario en Ciencias de la Salud por la UNIFESP.

³ Doctorado en curso en Educación. ORCID: 0000-0003-4336-5803.