



## O PROFESSOR COMO SUJEITO FUNDADOR DE UM DISCURSO

### ARTIGO ORIGINAL

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva<sup>1</sup>, GARRIDO, Caio<sup>2</sup>, BARTHOLOMEU, Josiane Aparecida de Paula<sup>3</sup>

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. GARRIDO, Caio. BARTHOLOMEU, Josiane Aparecida de Paula. **O professor como sujeito fundador de um discurso**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 07, Vol. 04, pp. 45-66. Julho de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-como-sujeito>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-como-sujeito

### RESUMO

Fundar um discurso implica pensar por si mesmo e ser autor não interditado por uma estrutura prévia de poder. Portanto, esse artigo adotou como questão norteadora: como a estrutura de poder influencia na construção de um pensamento próprio, principalmente na construção de um discurso pedagógico pelo professor? Tendo como objetivo não somente buscar a resposta para essa pergunta e compreendê-la, mas também, a partir dos conceitos de sujeito e autoria, pensar de que forma as leituras e as filiações de discurso e sentido criam ou impedem a existência de um pensamento próprio e desvinculado de uma mera estrutura de poder. Logo, para a pesquisa, utilizou-se como campos teóricos de filiação a Análise de Discurso (AD), a Teoria Sócio-Histórica do Letramento e a Psicanálise Freudolacaniana. Além disso, contou-se com uma pesquisa realizada com cerca de 35 sujeitos-professores que ministra(va)m aulas em escolas públicas estaduais e municipais de Ribeirão Preto e cidades vizinhas, os quais foram entrevistados, cedendo depoimentos orais e escritos. Com isso, os resultados demonstraram que ora se manifestava a identificação do professor com um discurso pedagógico já sócio historicamente constituído, onde prevalecia a presença do desprazer nas atividades, pois eram movidas por imposições institucionais, e ora predominava a interpretação e a produção de sentidos e (re)significações pelo sujeito-professor, se autorizando em seus dizeres. Assim sendo, verificou-se que o saber e o direito à interpretação (à leitura) não é partilhado, mas é distribuído social e historicamente de forma não homogênea. Logo, dada a forma como a interpretação é



institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela. Ou seja, para poder ocupar a posição-autor, é necessário ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete. E mais ainda, como intérprete-historicizado.

Palavras-chave: Sujeito, Discurso, Sentidos, Significação, Resignificação.

## 1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste artigo baseou-se na questão norteadora: como a estrutura de poder influência na construção de um pensamento próprio, principalmente na construção de um discurso pedagógico pelo professor? Tendo, portanto, como objetivo não somente buscar a resposta para essa pergunta e compreendê-la, mas também, a partir dos conceitos de sujeito e autoria, pensar de que forma as leituras e as filiações de discurso e sentido criam ou impedem a existência de um pensamento próprio e desvinculado de uma mera estrutura de poder.

Posto isso, para pensar de que modo se estrutura a filiação entre determinadas redes de discurso e sentido, se faz necessário pensar discursivamente sobre as circunstâncias mais amplas da enunciação no contexto sócio histórico, cultural e ideológico e nas condições de produção do contexto imediato em que ocorrem os nossos dizeres, tendo o entendimento de que o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. É preciso compreender que o sentido não existe por si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico onde as palavras são produzidas, entendendo que elas mudam segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. Ou seja, há um fator identitário em jogo aí.

Tendo isso em vista, essa pesquisa respaldou-se no conceito de memória discursiva – Pêcheux (1999) e Orlandi (1999) –, nos escritos de Charlot (2000, 2005) sobre a relação do sujeito com o conhecimento, bem como na conceituação lacaniana de que os eventos traumáticos, ao se repetirem, podem ser ressignificados em experiências posteriores (*après-coup*), para argumentar, no contexto dessa



problemática, que a memória não se apaga, mas é atualizada no discurso e continua produzindo e reverberando sentidos.

Do ponto de vista discursivo, a história é entendida como trama de sentidos, que não se confunde com a cronologia de fatos, mas que se define como produção de sentidos sobre o real, que determina essa cronologia, intervindo na constituição dos sujeitos e no funcionamento da linguagem.

Exercer a docência com responsabilidade implica a compreensão de que os sentidos da sociedade pós-moderna se constituem a partir de relações de poder.

Diante disso, defende-se a importância de um sujeito-professor constituir-se como intérprete-historicizado, tornando-se um sujeito produtor de sentidos apto para interpretar o mundo desvinculado dos sentidos impostos por certas estruturas de poder preexistentes. Trata-se de uma condição basilar para esse profissional, uma vez que tem a responsabilidade e o desafio de educar crianças e jovens na sociedade contemporânea, caracterizada por ininterruptas e velozes transformações sócio históricas, culturais, científicas e tecnológicas. Assim, “o conceito de intérprete-historicizado [...] fundamenta-se nas postulações da AD e, também, na perspectiva Discursivo-Desconstrutivista, proposta por Coracini (2003, 2010)”, (ASSOLINI, 2018).

Dessa forma, entende-se que, ao conceber a leitura como interpretação, tal como propõem Pêcheux (1997) e Coracini (2014), é possível contrapor-se à ideia de leitura entendida como decodificação, que é aquela que busca apenas sentidos já conhecidos e legitimados.

Marcar essa oposição significa oferecer oportunidades valiosas de reverberar outros sentidos em sala de aula e na escola, aos quais não tenham sido colocados limites decorrentes de formações ideológicas, onde as perguntas e as brincadeiras com a linguagem e os neologismos formulados pelas próprias crianças, por



exemplo, normalmente não são escutados, reconhecidos e muito menos valorizados.

Pode-se visualizar a questão do reconhecimento e da valorização da criação de linguagem pelas crianças no seguinte exemplo: uma bebê de dois anos de idade, ao ouvir o som da descarga no banheiro, formula o seguinte neologismo à sua mãe: “Tchau cocô”. Repetido em outras ocasiões, adquire o status de criação de uma nova palavra, pois fica claro que a criança entende aquela expressão como um substantivo, produzindo, assim, novos sentidos. Novos sentidos, porque a ação que antes era só apresentada como um “dar a descarga”, ganhou todo um novo contorno afetivo e simbólico para a criança. Assim, não sendo barrada essa nova denominação, esse movimento se torna uma forma de sair dos circuitos legitimados de direito a discurso próprio. O que faz com que tenhamos muito a aprender com as crianças.

O discurso, sempre produzido num espaço de redes e filiações sócio-históricas, mantém sempre relação com outros dizeres e, portanto, não é uma entidade homogênea.

Nesse contexto, as análises apontam que os sujeitos-professores, cujas memórias discursivas relacionam afetos positivos às suas experiências com a leitura, desenvolvem práticas pedagógicas que possibilitam ao educando ocupar a posição de um sujeito que se atreve a produzir sentidos, o que é um grande passo, pois, conforme o demonstrado em outras pesquisas (ASSOLINI, 2003, 2013), no ensino fundamental ainda vigora o DPE (Discurso Pedagógico Escolar) tradicional, que impõe ao estudante a condição de repetidor de sentidos que pouco lhe afetam ou sentidos com os quais não se identificam.

Contudo, por outro lado, vivências com a leitura associadas ao desprazer, à interdição, à obrigatoriedade e às situações pífias, quando não ressignificadas, contribuem para a identificação do sujeito-professor com as formações discursivas



predominadas pelos ditames do DPE tradicional, abrangendo os pressupostos de que existe o modelo ideal de ser humano, com determinadas virtudes intelectuais, físicas e morais; e de que o sujeito-professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, onde o mesmo, por vezes, acaba assumindo um discurso autoritário e apegando-se à reprodução de práticas de ensino arcaicas, tidas como inquestionáveis.

Casos como este, onde o sujeito-professor se ancora no DPE e no autoritarismo decorrente do mesmo, traz-nos à reflexão o fato de que o saber não é partilhado, mas distribuído socialmente. Pode-se afirmar que desde a Idade Média, tal como na Antiguidade Grega (sociedade helenística), havia nítida separação entre os que tinham acesso aos bens culturais e os que apenas podiam almejá-los e idolatrá-los. Nessa perspectiva, Certeau (1999) diz 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).

Ou seja, é preciso destituir a ideia de que existe a verdadeira interpretação, ou o verdadeiro intérprete e desvincular isso das posições de poder, que seriam as posições autorizadas a falar, a dirigir um discurso e a ter pertinência de verdade em relação ao que diz.

Ocupar tal posição, a de sujeito intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2003, 2013), ou seja, a de um sujeito que está autorizado a falar, a produzir outras leituras e a recontar histórias, contribui para que o sujeito-professor aprenda que pode estabelecer com a leitura relações caracterizadas não pela interdição, mas sim pelo entendimento de que os sentidos não são finitos, limitados e muito menos evidentes.



Nesse aspecto, quando falamos sobre interdição, estamos falando de censura, uma vez que a mesma é a “[...] interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições” (ORLANDI, 1992, p. 107).

Quando o professor se permite alcançar o lugar de produtor de sentidos, podendo transgredir o lugar definido por uma estrutura de poder prévia, ele passa a ocupar assim a posição-professor que, conseqüentemente, reconhece os alunos como sujeitos, que têm direito de ocupar o lugar de intérpretes.

Nesse contexto, os mecanismos de produção dos sentidos implicam uma relação simbólica da língua com o imaginário, em um processo onde as diferentes formações discursivas se alinham em rede aos sentidos e aos sujeitos.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CONCEITOS CENTRAIS**

Para esta pesquisa, utilizou-se como campos teóricos de filiação a Análise de Discurso (AD) de Matriz Francesa (pecheuxtiana), a Teoria Sócio-Histórica do Letramento e a Psicanálise Freudo-Lacaniana.

Nesse aspecto, a AD promove deslocamentos significativos nas maneiras de ler (interpretar) e analisar o texto e o discurso, assim como em nós mesmos, enquanto sujeitos-pesquisadores.

A Teoria Sócio-Histórica do Letramento, por sua vez, permitiu compreender que a escrita está associada, desde os primórdios dos tempos, ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão, que caracteriza ideologicamente as relações sociais, principalmente em uma sociedade desigual como a nossa, bem como compreender que a alfabetização e o letramento são processos que não se encerram, que as manifestações linguísticas orais também podem respaldar o desenvolvimento de um processo de autoria e que o discurso oral do sujeito não alfabetizado pode estar perpassado por características do discurso escrito.



Por outro lado, a Psicanálise freudo-lacaniana é interessante, principalmente em função das noções de *après-coup*, segundo Lacan, e a *posteriori*, de acordo com Freud, incluindo também a subjetividade, o sujeito, a transferência, dentre outras, que possibilitam concretizar análises discursivas mais bem fundamentadas e aprofundadas.

E a Psicanálise que Bion traz, mostra-se interessante em razão da sua teoria específica e especial do pensamento e do “pensar”, que torna possível a reflexão sobre o “pensar por si mesmo” ou a “mente própria”.

Nesse contexto, a questão do inconsciente mostra que a linguagem é opaca e escorregadia e que não há purificação alguma capaz de torná-la límpida e transparente.

## 2.1 CONCEITO DE INTERPRETAÇÃO

É necessário empreender breve reflexão sobre a noção de interpretação, a fim de esclarecer que a perspectiva discursiva parte do princípio de que o homem, enquanto ser simbólico e histórico, “[...] está condenado a significar” (ORLANDI, 1996, p. 38), pois, face a qualquer objeto simbólico, o sujeito tem a necessidade de “dar” sentido (ORLANDI, 1996, p. 64).

No enfoque discursivo, a interpretação não é tida como um simples gesto de decodificação, de apreensão do sentido, pois não há como “captar” o(s) sentido(s), visto que ele(s) não emana(m) das palavras.

Nesse contexto, a AD situa a interpretação na relação com a ideologia e essa, por sua vez, é concebida “[...] como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico” (ORLANDI, 1992, p. 100).





Sendo assim, pode-se afirmar que a interpretação não é livre de determinações, ela (a interpretação) não pode ser qualquer uma, não pode ser arbitrária, pois todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seu dizer em uma posição ideológica, configurando uma região particular na memória do dizer.

Dessa forma, de acordo com Pêcheux (1997), o direito à interpretação (à leitura) é sócio-historicamente distribuído, de modo que, do ponto de vista das formações sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação.

Logo, dada a forma como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela. Ou seja, para poder ocupar a posição-autor, é necessário que o sujeito possa, antes, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete. Isto é, que ele possa transitar por processos de identificações, e não se ver preso, fixado e determinado em alguma identidade dada por um outro.

Com isso, julga-se pertinente pensar e discutir sobre as (im)possibilidades do sujeito ocupar uma posição que lhe permita intervir no processo de produção de sentidos. De poder ocupar um lugar social e ideológico e se sentir autorizado a dizer, interpretar e produzir sentidos a partir desse lugar.

## **2.2 AUTORIA: ALGUMAS QUESTÕES BASILARES**

É preciso considerar, ainda, a história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade, além do papel da memória (histórica e particular).

Considerar que o sujeito também pode colocar-se como autor no discurso oral amplia o entendimento do fenômeno do letramento, permitindo incluir na questão o discurso oral de sujeitos não-alfabetizados, que vivem em sociedades letradas. Na mesma direção de Tfouni (1995, 2001), Assolini (2003, 2010, 2013) mostra que o princípio de autoria está em discursos orais de crianças que ainda não sabem ler e escrever. Com esse entendimento, o alvo de interesse sobre a questão já não está





mais relacionado apenas ao desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas à leitura e à escrita; ele lança o desafio de descrever o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas.

Nesse contexto, sendo o letramento “[...] um processo cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 1995, p. 31), deve-se aceitar

[...] 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).

Em função disso, o princípio da autoria é apontado “[...] como sendo característico da organização do texto escrito”, mas “[...] existem características linguístico discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, que, no entanto, estão presentes no discurso oral dos analfabetos” (TFOUNI, 1995, p. 45). Dessa forma, para Tfouni (1995), a autoria não ocorre apenas no discurso escrito, mas também no discurso oral.

A abordagem discursiva de letramento, proposta por Tfouni (1995), traz para a discussão o fato de que não é mais a língua que deve ser considerada como parâmetro, “[...] mas os discursos que servem de suporte às práticas letradas” (TFOUNI, 2001, p. 82). Nessa perspectiva, a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais.

Assim sendo, conforme mostrado no recorte 1 das análises discursivas, resgatando as palavras ditas pelo sujeito-professor C, pode-se visualizar que ali está presente tanto a oralidade na transmissão de um discurso, na transmissão de sentidos, como a autoria – que independe da matriz discursiva que vinha da avó que, por sua vez, era analfabeta. Nesse aspecto, a autoria aparece quando as histórias que a avó contava eram recontadas e recriadas de uma nova forma.



A ação de recontar histórias possibilita ao sujeito ressignificá-las de acordo com a sua memória discursiva, o que lhe permite resgatar toda a sorte de sentidos, até mesmo os apagados e silenciados (censurados).

Posto isso, a Psicanálise freudo-lacanianana pressupõe um sujeito do Inconsciente e, portanto, um sujeito singular. Ao pensar na singularidade do sujeito, ela desconstrói a ilusória homogeneidade da sala de aula e de um grupo de alunos, refuta modelos e programas pedagógicos únicos, coloca em evidência a subjetividade do educando e do educador, dá subsídios teóricos para entendermos que somos o resultado dos discursos que nos compõem e fornece princípios teóricos para compreendermos que somos capazes de ressignificar situações, sentimentos e agressões com os quais não conseguimos lidar.

É um processo que vincula permissão, autorização, e não censura ou interdição.

Trazendo à baila as “memórias da plantação” de Grada Kilomba novamente, no que tange ao ato de escrever, ela diz que: “Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político”. Logo, escrever, segundo a autora, é uma forma de “tornar-se sujeito” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Dessa forma, conclui-se que são facilitadores na ressignificação da própria história, o que torna possível compreender a própria história e a história coletiva e, assim, acessar esse lugar de interpretação e autoria no mundo.

### **3. METODOLOGIA: CONSTITUIÇÃO DO CORPUS**

Considerando que a escrita permite que o sujeito se distancie da vida cotidiana e que o arrefecimento da censura e, ainda, o significar a si mesmo, em muitos casos, afetam os movimentos identitários, fazendo-os fluir, é possível entender os depoimentos orais e escritos dos sujeitos-professores como uma forma de falarem de si, de suas experiências, emoções, sentimentos, angústias, enfim, de expressarem sua subjetividade.



Para isso, esta pesquisa contou com a participação de 35 (trinta e cinco) sujeitos-professores que ministra(va)m aulas em escolas públicas estaduais e municipais de Ribeirão Preto e cidades circunvizinhas, os quais responderam a entrevistas semiestruturadas e cederam depoimentos orais e escritos a respeito de suas relações com a leitura e a escrita, bem como sobre suas práticas pedagógicas escolares, desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, para este artigo, escolheu-se três recortes de dois professores, com discursos contrastantes, podendo, assim, fundamentar essa pesquisa.

Posto isso, faz-se oportuno mencionar que, de acordo com o referencial teórico-metodológico, esses professores foram escolhidos enquanto “posição de sujeito”, no caso, “posição de sujeito-professor”. Por isso, observou-se e analisou-se a posição que enunciam e não questões como nome, idade e outros aspectos sociológicos.

Sendo assim, na perspectiva teórica da AD, considerou-se a materialidade linguística na convergência entre linguística, ideologia e inconsciente.

Tratar de aspectos metodológicos, no entanto, supõe teorizar novamente, pois, em AD, não há um modelo único que poderia ser aplicado de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso. A metodologia, assim, constrói-se num movimento contínuo entre a teoria e a análise, denominado por Pêcheux (1999, p.50) como “batimento”, onde as indagações da pesquisa determinam os procedimentos metodológicos necessários à análise do discurso que constitui o corpus discursivo.

Diante disso, importa dizer que este estudo valeu-se do paradigma indiciário, tal como proposto por Carlo Ginzburg (1989), pois serão indicadas as marcas e pistas linguísticas que permitirão adentrar no âmago do intradiscurso que, por sua vez, conduzirá à compreensão das formações discursivas e das formações ideológicas que projetam. A escuta do analista é, portanto, um recurso do qual não se pode abrir mão, cabendo ao analista do discurso escutar os silêncios, as reticências, os



não ditos e os sentidos constituídos a partir das formações discursivas nas quais o sujeito se insere, remetendo-as às formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Assim, no processo metodológico, será considerada a relação 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: ESCUTANDO PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

### 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 o interdiscurso corresponde ao sentido “já-lá”, ao “isso fala”, e demonstra a memória das formações discursivas, além do domínio do saber (ORLANDI, 1992), pode-se apontar que esse discurso apresenta marcas e indícios de relações com a prática da leitura, onde essa fora percebida, sentida e tratada como espaço de produção de sentidos. Tem-se também vestígios que permitem



perceber que, naquele período de sua vida (infância), naquelas condições de produção, o sujeito-professor C ocupou a posição de intérprete-historicizado, ao dizer: “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 tal posição, a de sujeito intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2003, 2013), ou seja, a de um sujeito que está autorizado a falar, a produzir outras leituras e a recontar histórias, a partir de sua memória discursiva, permitiu que o sujeito-professor C entendesse que poderia estabelecer uma relação com leitura caracterizada não pela interdição, mas pela compreensão da infinitude dos sentidos. As práticas letradas vivenciadas pelo sujeito-professor C, incluindo o ouvir das histórias contadas pela tia, o pegar e o manusear os livros e o olhar a mãe lendo as cartas, o ajudaram a construir seu interdiscurso relacionado às práticas de leitura desde a sua infância, no qual os significantes “magia”, “encantamento”, “brincadeiras de criança” e “outros mundos” remetem a situações e sentidos agradáveis e instigantes com a leitura.

## 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 o sujeito-professor D, as experiências com a leitura na infância remetem a lembranças nas quais se fazem presentes sentidos relacionados à “obrigatoriedade”, “imposição”, “pecado”, “chatice” e “desgosto”.



Nas formações discursivas nas quais esteve inscrito, em sua infância, o sujeito-professor D foi praticamente obrigado a acatar as interpretações que lhe eram impostas pela mãe, que ocupa a posição de sujeito regulador e controlador de sentidos; “guardião” dos sentidos que deveriam ser necessariamente atribuídos às histórias bíblicas.

Sendo assim, o sujeito-professor D aprendeu desde a infância que não devia ousar interpretar, pois perguntas, questionamentos ou leituras outras eram tratadas, pela posição sujeito-mãe, como depreciação às Escrituras Sagradas. Subordinada, essa situação impunha ao sujeito-professor os valores e as normas da Igreja Católica.

Além disso, observa-se que, quanto à linguística, o depoimento do sujeito-professor apresentou muitos sinais de reticências, o que permitiu inferir que mais memórias ainda poderiam ser narradas. Contudo, parece que o sujeito-professor D não desejava e nem conseguia levar adiante a ação de rememorar experiências que, segundo nossa interpretação, lhe despertavam sentimentos pouco agradáveis.

Nesse contexto, a análise desse depoimento traz indícios e vestígios de um interdiscurso no qual a interdição se sobrepôs à interpretação.

Diante disso, é importante esclarecer que esta pesquisa se fundamentou num aparato teórico que compreende o sujeito pela sua ideologia e pelo seu Inconsciente. Dessa forma, por mais que o mesmo tente dominar os seus sentidos, suas falhas, fissuras e rupturas irão se manifestar em seu discurso. Conforme aponta Orlandi (1999, p. 59), “[...] a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos”.

Nesse contexto, os sentidos não acontecem independentemente do sujeito, pois, ao falar, o sujeito significa; e ao significar, o mesmo se significa (re)significando-se (ORLANDI, 2006). Logo, os processos de significação caracterizam-se pela configuração do sujeito e do sentido ao mesmo tempo, sendo os mecanismos de produção dos sentidos e do sujeito os mesmos.



Nesse aspecto, o psicanalista Fabio Herrmann traz algo semelhante quando fala sobre a construção do desejo no sujeito. Hermann afirma que o sujeito é construído à revelia pelas regras que lhe organizam as emoções. Segundo ele, “são regras culturais, mas também são regras que fazem a cultura, pois a cultura faz e é feita num mesmo movimento”. (HERRMANN, 1979, p.71). Sendo assim, falando especificamente do desejo, Herrmann diz que a construção do desejo, como os andaimes de um prédio, não aparece; a pessoa é construída pelo desejo, “porque este integrou-se no mundo e no sujeito no mundo, constituindo uma série homóloga que não permite destaque, que não o põe em relevo. [...] É o desejo que constrói sujeito e objeto” (HERRMANN, 1979, p.71).

Não há sujeito a não ser o do significante, uma vez que o significante supõe sempre um sujeito. Significante esse que é sem sentido e, por isso, supõe um sujeito a partir da articulação com outros significantes. Logo, o sujeito é efeito e não origem.

No âmbito dessa análise, assinala-se que Lacan (1966 [1998]) apropria-se e, posteriormente, descarta e subverte a concepção saussuriana de signo linguístico. Para o mestre genebrino, o signo linguístico é uma entidade psíquica de dupla face, o significado (conceito) + o significante (imagem acústica). Considerando que ambos, significante e significado, formam um conjunto inseparável até certo ponto, pode-se entender o porquê de circunscritos em uma elipse fazerem emergir a significação.

Lacan (1998) elabora uma teoria do significante que tem como ponto de partida o algoritmo: S/s. Nos escritos do capítulo “A instância da letra no Inconsciente ou a razão desde Freud”, preocupa-se em esclarecer a leitura do seu algoritmo: “(...) significante sobre significado, correspondendo o “sobre” à barra que separa as duas etapas” (LACAN, 1998, p. 500). Logo, considerar esse traço, dando-lhe valor de barra, implica privilegiar a pura função do significante em detrimento da ordem do significado. Ao fixar o significante acima da barra e grafá-lo com maiúscula, Lacan (1998) mostra que a presença do significante na fala é prevalente, pois o falante





desliza de significante em significante, sem compreender plenamente o que fala, alienado do sentido que produz. É a articulação entre os significantes, constituídos em cadeia, que engendra o processo de significação.

Além disso, os efeitos do Inconsciente – que é estruturado como linguagem (LACAN, 1990) – produzem um saber que não se sabe. É, portanto, nos golpes de uma fala (palavra plena) que surge o sujeito do significante, o sujeito do Inconsciente, que não se dá conta de sua fala, de seus lapsos, nem dos sentidos que produz, a não ser a *posteriori*.

No sistema educacional brasileiro, ainda circulam concepções segundo as quais saber a língua e saber sobre a língua significa “saber ler e escrever corretamente” a “nossa” língua. Esse entendimento hegemônico, ainda vigente, reforça o preconceito social do “saber ler e escrever bem”, desconsiderando, por exemplo, a opacidade e o equívoco da língua e a falha da língua na história. Ou seja, nega-se que, em seu funcionamento, as palavras suscitam diferentes interpretações, e ignora-se a poesia e a memória da língua, além das surpresas que delas advêm.

Posicionar-se como intérprete-historicizado requer rompimento com a ilusão de sentido literal ou de efeito referencial, que produz a ilusão de transparência e neutralidade de sentidos; requer, ainda, ter em mente que as interpretações nunca são definitivas e, por isso mesmo, o sujeito pode arriscar-se a diferentes gestos interpretativos. Dessa forma, integra-se a concepção de intérprete-historicizado o postulado, segundo o qual todos nós possuímos um saber sobre a língua: o letramento. Concebido aqui como processo sócio histórico, que se insere em um *continuum*, de onde se pode dizer que existem graus ou níveis de letramento e alfabetização, o letramento, em sua abordagem sócio histórica, compreende a produção de sentidos como determinada pela ideologia e pelo Inconsciente (TFOUNI, 1995, 2001).



Considerar o nível ou grau de letramento do sujeito é uma ação importante para o sujeito-professor, pois, além de partir do pressuposto de que o sujeito já possui conhecimentos acumulados sobre a escrita e diferentes linguagens de maneira geral, ele poderá reconhecer e valorizar os gestos interpretativos dos alunos pelos quais é responsável, sendo que quanto mais elevado o nível de letramento mais zonas de sentido serão acionadas pelo educando. Nessa linha de pensamento, oportuno se faz lembrar a importância do professor permitir que os mais diferentes sentidos transitem na sala de aula, mesmo que na primeira escuta pareçam caóticos e desarticulados com o tema ou tarefa em questão, por exemplo.

### 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).**

A ênfase colocada pelo sujeito-professor C, quanto à possibilidade dos alunos escolherem os livros que lhes atraem, traz indícios de que o sujeito-professor se preocupa em promover condições de produção favoráveis para que o acesso dos alunos ao acervo de que dispõem em sala de aula se dê sem interdição ou censura alguma. Entende-se que o verbo “poder” é utilizado no sentido de “estar autorizado a”. Dessa forma, autorizar os estudantes a escolherem os livros que desejam ler e permitir-lhes o acesso à caixa de livros, que é deixada à disposição, contribui significativamente para que os estudantes aprendam a implicar-se com as suas escolhas, e, ainda, com as leituras e interpretações que realizarem. A ação do sujeito-professor dá pistas de que o seu discurso e a sua prática pedagógica se distanciam do discurso pedagógico escolar tradicional, geralmente autoritário, conteudístico e magistrocêntrico. As formações discursivas nas quais esse sujeito-professor se inscreve reportam-se a formações ideológicas que se distanciam de discursos e ideologias que concebem o professor como dono absoluto do saber,



podendo impingir interpretações definitivas, únicas, não passíveis de questionamentos ou refutações.

Diante disso, defende-se que é tarefa do professor promover condições favoráveis de produção em sala de aula para que o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita possa acontecer de forma prazerosa e efetiva, alcançando os principais objetivos educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental: ensinar o estudante a ler, escrever, interpretar e produzir textos marcados pela autoria. Além disso, idealiza-se uma escola que ofereça aos estudantes, solidamente, altos níveis de alfabetização e elevados níveis de letramento. Por isso, busca-se por práticas pedagógicas que ressaltam a importância de se alfabetizar letrando, uma vez que a interpenetração da alfabetização e do letramento possibilitará ao educando ler e escrever proficientemente e interpretar, sabendo que a sua interpretação não é a única e que muitas outras são também possíveis. Dessa forma, destaca-se que, ao desenvolver um ensino que coloque o educando na posição de autor do seu próprio dizer, a escola contribui para que o mesmo aprenda a se escutar e a pensar sobre o que diz, ou omite. Não é possível formar cidadãos críticos, capazes de desconfiar de sentidos "únicos", estranhá-los e desconstruí-los sem investir na formação de sujeitos autores.

Com isso, pode-se perceber que, de acordo com o que postula Pêcheux (1997), esse sujeito-professor se movimenta no sentido de se deslocar das formações ideológicas que estabelecem quem tem e quem não tem direito à leitura. Na sala de aula todos os alunos podem ocupar a posição de "literatos", ou seja, de sujeitos que podem produzir sentidos. Logo, ocupar tal posição é um grande avanço, pois os alunos, nessa posição, podem circular por outras zonas de sentidos, mobilizando as suas próprias memórias de sentidos que, certamente, têm significados particulares para eles.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia, nestas considerações finais, é diferenciar o sujeito que formula sentidos daquele que apenas é um reproduzidor de sentidos. Além disso, é importante identificar quando acontecem as possíveis degradações e distorções discursivas a partir de determinadas filiações.

Nesse contexto, teve-se como questão norteadora deste artigo: como a estrutura de poder influencia na construção de um pensamento próprio, principalmente na construção de um discurso pedagógico pelo professor? Logo, buscou-se, a partir dos conceitos de sujeito e autoria, pensar de que forma as leituras e as filiações de discurso e sentido criam ou impedem a existência de um pensamento próprio e desvinculado de uma mera estrutura de poder.

Nesse contexto, o que se viu em cada um dos exemplos apresentados é que ora se manifestou a identificação do professor com um discurso pedagógico já sócio historicamente constituído, onde prevaleceu a presença do desprazer nas atividades, pois eram movidas por imposições institucionais (lê-se aí resignação a um discurso prévio, de poder estabelecido, amparado e limitado por censura, causando interdição a uma construção discursiva própria); e ora predominou a interpretação e a produção (e não a reprodução) de sentidos pelo sujeito-professor, se autorizando em seus próprios dizeres.

Posto isso, observa-se que na atualidade, com o advento e o abuso de discursos morais, dos dogmas, das crenças delirantes, das doutrinas de todos os tipos e das ideologias que desprezam conhecimentos científicos, com a concomitante inserção em discursos aparentemente autorizados dentro da realidade e em uma certa estrutura de poder em uma sociedade, torna-se difícil a identificação das degradações e distorções de sentido, o que faz com que aquele que quer formular sentidos próprios encontre muitos desafios, tendo que estar disposto a uma constante investigação, sem poder se dar por satisfeito naquilo que lê, pensa ou diz.



Diante disso, através da pesquisa bibliográfica, verificou-se que é importante ter conhecimento do seu lugar histórico, ideológico e social, mas com a capacidade de poder exercer ininterruptamente um exercício crítico e de poder duvidar metodicamente, colocando em xeque esse próprio lugar que ocupa, imaginária ou factualmente.

Nesse contexto, segundo a Psicanálise, a capacidade de formar pensamentos depende da primeira relação estabelecida entre os pais e o filho, mais especificamente entre a mãe (ou quem fizer a função materna) e o bebê.

Alguns importantes psicanalistas da história teórico-clínica da Psicanálise avançaram muito nesse campo, como o psicanalista Wilfred Ruprecht Bion que objetivou ajudar o paciente a parir pensamentos, uma vez que, para ele, assim como para Freud, o pensamento é prelúdio para a ação (ação pensada).

Para tanto, Bion diz que há um pensamento sem pensador que precisa de um pensador para pensá-lo. A capacidade de formar pensamentos, então, segundo Bion, dependerá da capacidade da criança/indivíduo de tolerar a frustração. Se essa capacidade for suficiente, a ausência sentida pode tornar-se um pensamento e, assim, o sujeito pode desenvolver um “aparelho para pensar”.

Isso depende muito da constituição psíquica e biológica da criança, mas sobretudo da interação que se dá entre as funções materna/paterna e filho. Caso o sujeito permaneça identificado com os pais, faltará espaço para o pensar, tendendo a repetir os mesmos padrões de discurso dessas funções. Caso haja uma distância saudável, permitindo que o sujeito venha a ser ele mesmo, o pensar por si próprio se tornará mais possível. Portanto, todo esse fenômeno que ocorre na primeira infância é fundamental para pensarmos na capacidade que um sujeito (e mais especificamente aqui o sujeito-professor) terá para erguer seu próprio edifício de formulação de sentidos.



Dessa forma, avançando no tempo, a relação que ele irá travar com outras figuras de autoridade que encontrar pelo caminho, como professores, educadores, familiares, chefes, e as linhas teóricas às quais irá aderir (como no caso dos professores, em relação a formações discursivas que remetem a formações ideológicas do Discurso Pedagógico Escolar tradicional – DPE), trarão o risco de não perceber nos elos destes discursos os outros que o excluem.

Para o sujeito-professor constituir-se como intérprete-historicizado, estando apto para interpretar o mundo, ele precisa se desvincular dos sentidos impostos por certas estruturas de poder preexistentes. Discursos e sentidos prontos e impostos são lugares de proibição ao pensamento. O empoderamento, a responsabilização e o protagonismo só acontecem à medida que essas proibições e censuras são rompidas.

A Psicanálise, como ferramenta, assim como as escolas, com seus dispositivos de escuta e fala, pode ajudar o sujeito a escutar-se. Nesse sentido, será que escutar o próprio discurso poderia, ao promover ressignificações e reformulações de sentidos, ser uma espécie de possibilidade de se tornar um pai de si mesmo? Porque o que está em jogo é a paternidade em relação ao que se pensa: ser autor. Assim, pode-se ser autor de si mesmo e de seu mundo, já que a vida também pode ser uma ficção.

## REFERÊNCIAS

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.

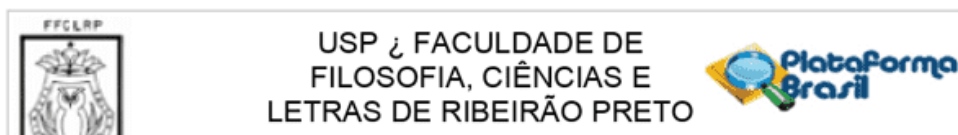
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação-autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

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 (COMITÊ 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 "falar 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

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: Março, 2021.

Aprovado: Julho, 2022.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado. Doutorado em Psicologia. ORCID: 0000-0002-8433-4862.

<sup>2</sup> Psicanalista. Tem Formação em Psicanálise, e Ciências Contábeis. Mestrando em Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde pela UNIFESP.

<sup>3</sup> Doutorado em andamento em Educação. ORCID: 0000-0003-4336-5803.