

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Sandra Fernandes de Freitas

A narrativa de crianças sobre
o insucesso escolar – aproximações psicanalíticas



ARARAQUARA – S.P.
2011

Sandra Fernandes de Freitas

**A narrativa de crianças sobre
o insucesso escolar – aproximações psicanalíticas**

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em /08/2011.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo – Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia de Oliveira

ARARAQUARA – S.P.
2011

Freitas, Sandra Fernandes de

A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar - aproximações
psicanalíticas / Sandra Fernandes de Freitas – 2011

188 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientador: Maria Lúcia de Oliveira.

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Narrativa. 4. Criança.
5. Insucesso escolar. I. Título.

SANDRA FERNANDES DE FREITAS

**A narrativa de crianças sobre
o insucesso escolar – aproximações psicanalíticas**

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo - Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Oliveira

Data da defesa: ____/08/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a): Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Oliveira - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciência e Letras – Campus de Araraquara/SP.

Membro Titular: Prof^a Dr^a Leda Maria Codeço Barone – Centro Universitário Fieo – UNIFIEO – São Paulo/São Paulo.

Membro Titular: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/São Paulo.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais Antonio e Maria Aparecida, meus primeiros educadores e à Maria Lúcia de Oliveira, minha orientadora, que pôde desejar meu desejo de aprender/pesquisar. Cada um ao seu modo me ensinou o sentido de ser educador.

AGRADECIMENTOS...

Agradeço a Deus por todas as bênçãos!!!

Aos meus pais, Maria Aparecida e Antonio, meu agradecimento especial por tudo que me ensinaram, pelo amor e dedicação. Pela capacidade de acolhimento, sempre!!! E pela família que somos.

À minha irmã Fabiana por sua amizade, incentivo, pelas leituras dos meus textos, enfim, por sua contribuição em muitos momentos deste trabalho. Por estar sempre ao meu lado.

Aos meus queridos irmãos Marco e Alexandre e cunhadas Cristiane e Sayuri, pelo carinho e apoio nesta jornada. E aos meus amados sobrinhos Murilo e Gustavo que neste período não pude dar a atenção que gostaria.

Ao Onélio, meu amor, por sua confiança em minha capacidade e por suportar minhas angústias e “neuroses” (como costumava brincar) nesse caminhar, com paciência, carinho e palavras para me confortar.

À minha orientadora e amiga Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Oliveira, minha admiração e gratidão por sua confiança e por ter compartilhado comigo sua experiência e sabedoria. Por me ajudar a transformar sonho em realidade e me acompanhar neste caminho árduo e maravilhoso do conhecimento e da pesquisa. Obrigada por este encontro!

À Prof^a Dr^a Leda Maria Codeço Barone, por sua leitura atenta e por suas sugestões valiosas no exame de Qualificação. Com muito cuidado soube apontar os pontos falhos, os excessos e redimensioná-los. Agradeço ainda imensamente seu acolhimento e generosa contribuição na supervisão dos casos apresentados. Sua experiência psicanalítica e psicopedagógica com crianças muito me enriqueceu.

Ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro que tem acompanhado meu percurso na FCL/Ar, primeiro como professor na graduação, depois como meu supervisor no CENPE e agora, como membro da Banca no exame de qualificação. Agradeço por sua leitura detalhada do trabalho e sugestões significativas.

Ao Prof. Dr. Fernando Donizete Alves por gentilmente aceitar nosso convite para compor a Banca para a Defesa da Dissertação.

À Profª Drª Mônica Cintrão que conheci em um de seus cursos sobre o desenvolvimento e análise do desenho infantil e que me despertou o desejo de trabalhar com esse recurso. Meu agradecimento especial pela amizade e por sua disponibilidade afetiva na orientação e indicação de material sobre o Desenho do Par Educativo.

Ao Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo – Supervisor do CENPE, por acolher meu trabalho neste Centro, dando condições para que ele se realizasse. Por seu apoio e compreensão nos momentos difíceis. Agradeço também à Profª Drª Luci Muzetti – Vice-supervisora – pelo apoio e incentivo nesta caminhada.

Meu profundo agradecimento à Equipe do CENPE: Mari (Assistente Social); Morgana (Fonoaudióloga), Josefa e Taísa (Psicólogas) pela amizade, pela paciência e compreensão que tiveram comigo neste período. Por toda contribuição nesses anos de trabalho e em especial neste momento. Com certeza tem um pouquinho de cada uma de vocês neste trabalho. Peço desculpas pelo distanciamento e momentos de ausência. À Luíza (Secretária), pela paciência e por toda ajuda prestada, no contato com os pais e com as crianças, no scanner dos desenhos, etc.

Ao Prof. Roberto que muito gentilmente se dedicou a conseguir um texto importante para a pesquisa.

Agradeço imensamente às mães que acreditaram neste trabalho por sua participação e por confiarem seus filhos a mim. Meu agradecimento especial às crianças que aceitaram o meu convite, e se dispuseram a falar de um tema muito caro a elas: suas dificuldades escolares. E por me ensinarem muito sobre o meu lugar de aprendiz.

A todos os professores e funcionários da FCL/UNESP-Araraquara/SP, colegas da Pós Graduação e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

“A psicanálise ocupa-se de coisas simples, sumamente simples, que são também imensamente complexas. Ocupa-se do amor e do ódio, do desejo e da lei, dos sofrimentos e do prazer, de nossos atos de fala, nossos sonhos e nossas fantasias. Ocupa-se das coisas simples e complexas, mas eternamente atuais”.

(J. D. Nasio, 1995, p. 13)

RESUMO

A literatura que trata de temas relacionados às dificuldades de aprendizagem/insucesso escolar nos mostra que muito tem se falado sobre e pela criança, mas são poucos os trabalhos que se preocupam com o que estas têm a nos dizer. Este trabalho objetivou “dar voz” às crianças encaminhadas ao atendimento psicopedagógico no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da adolescência “Dante Moreira Leite”, com queixa de dificuldades de aprendizagem e investigar como as crianças que vivenciam situações de insucesso e são tidas como fracassadas em sua escolaridade estabelecem seu vínculo com o aprender e significam seu insucesso escolar. A fim de alcançar nossos objetivos tomamos a narrativa (verbal e gráfica) das crianças como foco de investigação. Consideramos que narrar é contar uma experiência emocional, portanto, não se limita ao discurso intencional do sujeito. Trata-se de uma pesquisa qualitativa da qual participaram oito crianças entre 09 e 11 anos, do ensino fundamental. A fundamentação teórica e metodológica que dá suporte à investigação é psicanalítica, o que permite inspiração para criar um espaço de escuta e acolhimento. Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiaberta e da aplicação do Desenho do Par Educativo. Realizamos quatro encontros de 35 a 40 minutos cada, sendo três para a entrevista e um para a aplicação do Desenho. Analisamos o material de quatro crianças. Uma análise individual possibilitou-nos não só apreender como cada criança se coloca na situação de aprendiz, mas também destacar aspectos que se repetem na problemática do insucesso escolar. De modo geral, o que observamos foi uma “pobreza” da vida de fantasia, pelo menos no que se refere a esta temática. Constatamos que, embora o significante “aprender” para essas crianças tenha o sentido e/ou o desejo de “saber fazer sozinho” e “corretamente”, de fato se configura como algo externo a elas. Algo que é dado pelo outro. As narrativas apontam para uma desvalorização narcísica. A alfabetização não é vista como um instrumento civilizatório e como conquista do ideal de ego e sim como um instrumento utilitário. A escola e o aprender a ler e a escrever não são tidos como lugares de vida pulsional e o professor também não é visto como um modelo identificatório. Ao expressar sua vinculação com o aprender, as crianças apresentam situações escolares nas quais não há investimento afetivo na relação professor-aluno. Consideramos que tal instituição não está promovendo a identidade de aprendiz. Concluímos que não só a narrativa permite dizer que a experiência de alguns anos de escolarização e de seu vínculo com o aprender não vem sendo uma experiência positiva para germinar a fantasia nas crianças – sustentáculo da vida psíquica, como aponta também para a falta de desejo do professor em relação aos alunos. “Dar voz” à criança e também ao professor pode ser uma possibilidade importante para o trabalho do psicopedagogo na escola.

Palavras Chave: Psicanálise. Educação. Narrativa. Criança. Insucesso Escolar.

ABSTRACT

The literature that studies the themes related to the difficulties of learning/ school unsuccess points out that there are many studies that focus on ideas about the child and for the child; however there are few works that focus on what children have to tell us. This work aimed to allow children “to speak”, especially the ones redirected to a psycho pedagogical treatment at CENPE – Childhood and Adolescence Research Center “Dante Moreira Leite”, with complaint of learning difficulties, and to investigate how children who live unsuccessful situations and are taken as failures in their school process establish their bond with the learning process and denote their school unsuccess. In order to reach our objectives, we took the children’s (verbal and graphical) narrative as the focus of this investigation. We consider that narrating is telling an emotional experience, therefore, it is not limited to the subject’s intentional speech. It is a qualitative research in which eight children from 9 to 11 years old, from Primary School, participate. The theoretical and methodological basis that supports the investigation is psychoanalytical, which allows us to create an environment of listening and protection. The data was obtained by means of semi-open research interviews and the application of the Drawing of the Educational Pair. We arranged four meetings from 35 to 40 minutes each, using three to the interview and one to the application of the Drawing. We analyzed the material from four children. An individual analysis allowed us not only to apprehend how each child places himself as a learner, but also to emphasize aspects that are recurrent in the environment of the school unsuccess. Generally, we observed an impoverishment of the phantasy life, at least what concerns this theme. We verified that, although the significant “learn” to those children has had the meaning and/or desire of “knowing how to do by themselves” and “correctly”, as a matter of fact it is configured as something external to them, that is, something which is given by the other. The narratives point to a narcissistic depreciation. The process of literacy is not seen as a civilizing instrument or as an accomplishment of the ideal of the ego but as a utilitarian instrument. The school and the learning of reading and writing are not seen as places of the drive life and the teacher is not also seen as an identifying model. When expressing their bond to the learning process, the children present school situations in which there is no affective investment in the teacher-student relationship. We consider that such institution has not promoted the learner’s identity. We conclude that not only the narrative allows us to say that the experience of some school years and the relation to the learning process have not been a positive experience in order to develop the phantasy in the children – sustaining the psychic life, but also it points out that there is a lack of desire in the teacher concerning the students. Listening to the child and also to the teacher may be an important possibility to the psycho pedagogical professional’s work at school.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Narrative. Child. School Unsuccess.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A escolha teórica	11
1.2 A experiência profissional	14
1.3 Outros fatores que nos mantiveram nesse caminho	23
1.4 Sobre os autores: Freud e Winnicott.....	34
2 PSICANÁLISE, PESQUISA e EDUCAÇÃO.....	39
2.1 A psicanálise e sua vocação para a pesquisa	39
2.2 Aproximações entre Psicanálise e Educação	46
2.3 O cenário acadêmico: nossa temática neste contexto	52
3 VIDA PSÍQUICA E APRENDIZAGEM	56
3.1 FREUD – O percurso da libido: sexualidade e psicosexualidade.....	57
3.1.1 Do corporal ao simbólico; da sexualidade à aprendizagem	66
3.1.2 Transferência e Aprendizagem	71
3.2 WINNICOTT- Fenômenos transicionais	78
4 PERCURSO METODOLÓGICO	87
4.1 PROCEDIMENTOS	88
4.1.1 Seleção dos sujeitos	88
4.1.2 Contato e convite aos sujeitos selecionados	89
4.1.3 Apresentação da pesquisa	89
4.2 Coleta de dados	92
4.2.1 Instrumentos	92
4.2.1.1 Entrevista psicológica aberta/semiaberta	92
4.2.1.2 Desenho do Par Educativo (Test Pareja Educativa).....	93
4.3 Sujeitos	98
4.3.1 As crianças	98
4.3.2 As mães	100
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	101
5 AS NARRATIVAS	104
5.1 FERNANDO – O que sua mãe nos diz	104
5.1.1 As narrativas de FERNANDO	105
5.1.1.1 Entrevista	105
5.1.1.2 Par Educativo: desenho / inquérito verbal / escrita	111
5.1.1.3 Uma síntese para as narrativas de FERNANDO	113
5.2 RENAN: O que sua mãe nos diz	115
5.2.1 As narrativas de RENAN	117
5.2.1.1 Entrevista	117
5.2.1.2 Par educativo: desenho / inquérito verbal / escrita	121
5.2.1.3 Uma síntese para as narrativas de RENAN	124

5.3 FABRÍCIO: O que sua mãe nos diz	125
5.3.1 As narrativas de FABRÍCIO.....	127
5.3.1.1 Entrevista	127
5.3.1.2 Par Educativo: desenho / inquérito verbal / escrita	131
5.3.1.3 Uma síntese para as narrativas de FABRÍCIO	135
5.4 SIMONE: O que sua mãe nos diz	136
5.4.1 As narrativas de SIMONE	138
5.4.1.1 Entrevista	138
5.4.1.2 Par Educativo: desenho / inquérito verbal / escrita	143
5.4.1.3 Uma síntese para as narrativas de SIMONE	146
6 DISCUSSÃO	149
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE	176
APÊNDICE A - Roteiro temático para a entrevista com a criança.....	177
ANEXOS.....	178
ANEXO A - Ficha de Triagem	179
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis.....	181
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização da participação da criança.....	183
ANEXO D - Indicadores de conflito do Desenho do Par Educativo.....	186
ANEXO E - Desenho livre – Fernando.....	187
ANEXO F - Desenho livre – Renan	188

1 INTRODUÇÃO

1.1 A escolha teórica

Nossa formação profissional vai sendo construída gradativamente, inicialmente pelo curso de graduação escolhido, no meu caso a Pedagogia, e posteriormente a Psicopedagogia. Cursos de Pós-Graduação Lato sensu e Stricto sensu, Congressos, grupos de estudo e pesquisa, a partir de nosso interesse pessoal e das demandas do trabalho que desenvolvemos, vão tecendo nossa identidade profissional.

Nossa formação, e conseqüentemente nossa prática como psicopedagoga, não foi constituída a partir de uma única filiação teórica, mas esteve pautada em vários referenciais desde que eles pudessem ampliar a compreensão do fenômeno em questão, ou seja, a aprendizagem e suas dificuldades e contribuir para o melhor desenvolvimento do trabalho que realizo com as crianças que apresentam dificuldades escolares e com as alunas do curso de Pedagogia, conforme será apresentado posteriormente. Embora considere que não haja uma única filiação teórica, o eixo central desta formação é a epistemologia genética, que tem como seus representantes principais: Jean Piaget e Emília Ferreiro. Contribuem também para o entendimento dos problemas de aprendizagem alguns referenciais da Neurologia.

Nesse caminhar, vamos nos encontrando com teorias com as quais nos identificamos e nos desencontrando daquelas que já não respondem às nossas perguntas e deixam um lugar vazio, uma falta, que nos impulsiona na busca de novos conhecimentos que melhor se apliquem à natureza de nosso trabalho ou que respondam melhor às nossas perguntas. Perguntas estas que também têm a ver com nossa história.

Alguns se identificam rapidamente com uma concepção teórica, outros, pela própria natureza do trabalho, acabam por se encontrar com várias teorias, até que possam eleger uma como a concepção fundante de seu trabalho, um pouco como acontece com a Psicopedagogia, (e, portanto, com o psicopedagogo), já que ela por natureza constituiu-se na interdisciplinaridade.

Muitas vezes, até que este encontro aconteça, percorremos um longo caminho.

Num desses encontros, gostaria de destacar a experiência que considero determinante na escolha da abordagem teórica deste trabalho: minha participação no Projeto de Atenção ao Desenvolvimento do Educador¹, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Oliveira (hoje

¹ Projeto desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

minha orientadora) no período de 2000 a 2005. Este projeto teve como suporte teórico a perspectiva psicanalítica e foi materializado por cursos, conferências sobre diversos temas relacionados à Psicanálise e Educação e também por supervisão (realizada após as conferências) aos professores da rede pública e privada da cidade de Araraquara e região. Segundo Oliveira, este projeto teve como objetivo oferecer aos educadores um espaço de diálogo, reflexão e de veiculação de conhecimento produzido na pesquisa acadêmica e extra acadêmica por pesquisadores da Psicanálise e como um espaço de produção de conhecimento e troca de experiência como campo de pesquisa.

Pautando-se na contribuição da Psicanálise sobre os mecanismos psíquicos que fundamentam os processos educacionais, eram discutidos temas sobre a infância, a adolescência, a intersubjetividade na constituição do sujeito e na relação professor-aluno, a interdependência entre cognição e afeto na aprendizagem, entre outros. Pesquisadores de renome, como Kupfer, Barone, Assis, Bacha, Resende, Lisondo, entre outros, contribuíram não apenas com conhecimentos teóricos relevantes sobre a interface Psicanálise e Educação, mas também com um espaço de escuta para os professores participantes, momento este denominado de supervisão e que ocorria após as conferências, no qual os professores podiam compartilhar suas experiências, suas angústias, dúvidas e insatisfação com o sistema educacional. Assim, este curso, ao contrário do que normalmente é oferecido aos professores, ou seja, cursos que tratam de métodos e técnicas de ensino e nos quais muitas vezes os professores buscam “receitas” para sua prática docente, oferecia-se como um espaço de acolhimento, realizado por meio da escuta psicanalítica. Um espaço no qual o professor podia falar de si, de sua prática, de seus alunos, sob outra perspectiva, a dos desejos inconscientes que nos movem, da vida psíquica e da importância da intersubjetividade na constituição do outro e, portanto, na Educação. Espaço este muito valorizado pelos professores e que, em seus depoimentos, fazia a diferença em sua prática na sala de aula e no modo de ver e se relacionar com seus alunos, principalmente aqueles considerados “alunos problemáticos”. Assim, este momento configurava-se em oportunidade de formação do educador não restrito à aquisição do conhecimento, mas que proporcionava também a ampliação dos recursos do educador e de reflexões sobre sua identidade profissional.

Embora a Psicanálise sempre tenha sido tema de interesse em nossa formação, percorremos outros caminhos. Nem sempre é fácil explicar nossas escolhas. Mas a participação neste trabalho permitiu apreender a importância da Psicanálise e sua contribuição para a Educação de forma significativa, diferentemente da forma como foi tratada na formação de Pedagogia, ou seja, enquanto aquisição de alguns conceitos, que muito pouco

faziam sentido naquele momento. A experiência com o trabalho coordenado pela professora Maria Lúcia de Oliveira trouxe não só aproximação da Psicanálise, mas inquietações e questionamentos sobre o trabalho como psicopedagoga com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e também com as alunas do curso de Pedagogia, futuras educadoras, além do desejo de conhecer mais esta teoria que nos instiga a compreender a importância da vida psíquica no processo de aprendizagem. Nesta época foram lançadas as sementes....

Por algum tempo, esta aproximação se deu por meio de participação em grupo de estudo, realizado por este mesmo projeto. Deparamo-nos com uma questão que a própria Psicanálise nos alerta, nosso tempo mental não é o mesmo que o tempo cronológico. Como escreve Baumam (2004, p. 26), “Semear, cultivar e alimentar o desejo leva tempo [...] O desejo precisa de tempo para germinar, crescer e amadurecer”. Este desejo ficou latente... Num desses reencontros, ele pôde se fazer presente juntamente com a Prof^a Dra Maria Lúcia que me apresentou a Psicanálise de forma tão significativa. E assim, continuamos nessa caminhada esperando que este trabalho trouxesse novos frutos.

Há algum tempo vinha questionando o alcance das teorias que enfatizam a aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos referenciais cognitivos, das habilidades perceptomotoras, linguísticas, entre outros. Na prática psicopedagógica, observava que muitas crianças, apesar de tais habilidades preservadas, não conseguiam aprender. Por quê? Como compreendê-las? Embora necessárias, estas teorias muitas vezes não são suficientes para explicar a complexidade dos fenômenos envolvidos no processo de aprendizagem do código escrito.

A este respeito, compartilho da posição de Barone (1993, p. 32), na qual observa: “A questão da alfabetização é extremamente complexa e multifacetada. Considerá-la dentro de qualquer paradigma é sempre uma aproximação parcial, resultado de um esforço considerável de simplificação que nem sempre é compatível com a clínica”. Por isso a necessidade de buscar outros referenciais que possam lançar luz às mais variadas questões sobre a aprendizagem escolar e suas dificuldades, e que aqui pretendemos fazê-lo a partir do referencial psicanalítico.

Nesta experiência pudemos pensar o aprender/não aprender a partir dos processos inconscientes, do desejo, das relações intra e intersubjetivas, da transferência e da importância da sexualidade no fazer humano, entre outros pressupostos. Percebemos o quanto a Psicanálise pode contribuir para a Educação de forma geral, e para o psicopedagogo em particular, ao lidar com tal problemática. Isto não significa fazer psicanálise no sentido

tradicional do termo, mas compreendê-la enquanto uma teoria do psiquismo e um método de investigação, e dessa forma auxiliar outras práticas além do tratamento analítico.

Dessa forma, as questões de pesquisa deste trabalho vêm se delineando há algum tempo a partir de reflexões teórico-práticas. A seguir, apresentamos algo da experiência como psicopedagoga e outros questionamentos que nos conduziram na escolha da temática desta pesquisa e de sua fundamentação teórica. Nesta aproximação com a Psicanálise, buscamos um novo olhar sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem escolar procurando ampliar o nosso saber/fazer psicopedagógico.

1.2 A experiência profissional

Trabalho como psicopedagoga no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” – Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara². Este Centro tem por objetivo desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas para estudos psicossociais e pedagógicos da infância e da adolescência nas áreas de educação e saúde mental. Para isso, conta com docentes que desenvolvem projetos de pesquisa extensivos à comunidade, assim como com a equipe de profissionais, tanto no apoio aos projetos dos professores, como no desenvolvimento de atividades e programas coordenados pela própria equipe, da qual faço parte na função de psicopedagoga, com uma fonoaudióloga, duas psicólogas e uma assistente social. O CENPE conta também com uma secretária.

Dentre os projetos e atividades que o referido Centro desenvolve, para fins desta pesquisa, destaco dois trabalhos dos quais participo. Um deles é o atendimento psicopedagógico: avaliação e intervenção de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar que se realiza individualmente e o outro é o Programa de Estágio Interdisciplinar Extracurricular oferecido aos alunos do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP, desenvolvido conjuntamente com a equipe de profissionais e que se vincula mais diretamente ao ensino, já que oferece um espaço de formação aos graduandos do Curso de Pedagogia. O programa de estágio teve início em 2001 a partir de questionamentos em relação aos

² O CENPE – em sua organização administrativa – é composto por um Conselho Deliberativo constituído por um Supervisor e um Vice-supervisor, por um docente representante de cada departamento da FCL envolvido com a Unidade Auxiliar, por um representante da Direção, por um representante discente do Curso de Pedagogia e por dois profissionais que integram a equipe deste Centro.

atendimentos individuais oferecidos pelos profissionais em sua especialidade diante da demanda de crianças encaminhadas para este Centro com queixa de dificuldades de aprendizagem³, as quais vinham associadas a outras queixas como problemas de linguagem e de comportamento. A este respeito, Barone (1993) faz observações significativas, nas quais considera que,

a prática psicopedagógica vem colocando questões ainda pouco discutidas, de manejo difícil e geradoras de conflitos. Isto porque seu “paciente” o sujeito com dificuldade de aprendizagem, apresenta quase sempre, um quadro de comprometimentos que extrapola o campo de ação específico de diferentes profissionais, envolvendo dificuldades cognitivas, instrumentais e afetivas. (BARONE, 1993, p. 20-21)

A avaliação nem sempre é fácil e o encaminhamento torna-se uma tarefa complexa. Segundo Barone (1993), nem sempre a psicanálise é o tratamento mais adequado, devido às próprias características da técnica, entre elas, a não focalização direta do sintoma pedagógico e a longa duração do tratamento, que tornam difícil a continuidade do trabalho, principalmente quando não há tal demanda por parte do sujeito. Acrescenta que outras vezes, mesmo quando as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de conflitos inconscientes, faz-se necessária uma intervenção mais especializada para que a criança possa acompanhar a escola, sem grande defasagem do seu grupo etário. Assim, dependendo da defasagem e do tipo de sintoma, será necessário o que Barone (1993) chama de reeducação. Porém, tal encaminhamento também implica em riscos, pois, na visão da autora, a “reeducação dos ‘sintomas pedagógicos’ pode apresentar outros tipos de dificuldades, como frequentemente observamos: a irredutibilidade, a reincidência, ou mesmo a substituição dos sintomas apesar de repetidas tentativas de reeducação.” (BARONE, 1993, p. 20-21).

Estas questões tornam-se ainda mais difíceis quando trabalhamos com uma população economicamente desfavorecida. Muitas vezes nos vemos diante de limitadas possibilidades de encaminhamentos, pois dependemos do atendimento público, nem sempre disponível e quando disponível, sabemos que o acesso nem sempre é fácil e rápido, ou ainda pela própria dificuldade financeira da família em levar a criança aos atendimentos. Por isso a busca de

³ É importante esclarecer que utilizamos o termo “dificuldades de aprendizagem escolar” para as crianças que procuram o nosso atendimento, pois acreditamos que, antes de uma avaliação, não podemos diferenciar se a criança apresenta uma dificuldade ou um distúrbio de aprendizagem. Compartilhamos da visão de Capellini quando diz que “há um grande número de crianças que apresentam dificuldades para aprender e isto não necessariamente pode significar um sinal da existência de um transtorno de aprendizagem específico ou o distúrbio de aprendizagem”. (CAPELLINI, p. 96, 2008). Ambos de origem orgânica.

novos conhecimentos que possibilitem um trabalho mais efetivo e significativo para a população com a qual trabalhamos.

É importante dizer que, embora não seja condição para receber atendimento⁴, a clientela com a qual trabalhamos, em sua maioria, possui renda familiar entre um a três salários mínimos. Muitas famílias necessitam do auxílio da Assistência Social do Município de Araraquara para a aquisição de passe transporte para que possam frequentar o atendimento por nós oferecido.

Este Centro recebe crianças em sua maioria na faixa etária entre 06 e 12 anos, que são encaminhadas pela escola, por profissionais das áreas de Educação e Saúde, pelo juiz da Vara da Infância e da Adolescência ou, ainda, por iniciativa da própria família. As inscrições são realizadas em períodos determinados, quando os pais que nos procuram são agendados para uma entrevista prévia com a assistente social, que denominamos triagem⁵. Nesta entrevista realiza-se uma caracterização inicial, em que temos a identificação do sujeito e a queixa, entre outras informações.

Assim, como forma de atender aos objetivos do CENPE, entre eles, a extensão e o ensino, a equipe elaborou o programa de estágio, tendo como propostas: 1) Oferecer uma formação complementar interdisciplinar⁶ aos alunos do Curso de Pedagogia desta Faculdade. Profissionais de diferentes áreas (Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia e Serviço Social), contribuem com seus diferentes saberes para a formação e atuação do pedagogo, possibilitando uma visão mais ampla da criança em seu processo de aprendizagem e dos diversos fatores que podem interferir nesse processo, levando a criança ao insucesso escolar; 2) Ampliar o número de atendimentos oferecidos, pois, como vínhamos observando, havia um aumento da demanda para atendimento psicopedagógico. A responsabilidade e o desafio que são o trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, além do compromisso de não deixá-las por muito tempo aguardando por atendimento, nos impulsionam a desenvolver estudos que favoreçam a produção de conhecimento, visando não só o aumento no número de atendimentos realizados, mas principalmente a sua qualidade, sendo este o propósito desta pesquisa.

⁴ O CENPE é a única instituição no município de Araraquara/SP que oferece atendimento psicopedagógico.

⁵ Ver anexo A.

⁶ A equipe de profissionais do CENPE, reconhecendo a complexidade do trabalho com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem escolar, sentiu a necessidade de integrar as várias áreas do conhecimento, ampliando seu olhar sobre o tema. O pluralismo de perspectivas e as diferentes áreas do conhecimento contribuem para a compreensão dos vários fatores que levam às dificuldades de aprendizagem. Assim, entendemos como interdisciplinar a integração das várias áreas do conhecimento a fim de instaurar um novo nível de discurso e um novo nível de compreensão das dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem.

Neste sentido, este trabalho deriva de duas preocupações, sendo a primeira – foco central da pesquisa – relacionada à criança que apresenta dificuldade de aprendizagem/insucesso escolar, e a segunda à formação de educadores que tão logo estarão em sala de aula e que com certeza deparar-se-ão com muitas crianças com tal problemática.

Consideramos importante apresentar algo da nossa experiência na Psicopedagogia, mais especificamente, no Programa de Estágio⁷ como ilustração do que acabamos de enunciar. Destaca-se o caso de Walter⁸, um menino de dez anos que frequentava a 4ª série (atual 5º ano) que foi atendido individualmente por Flávia (aluna do 3º ano de Pedagogia) sob nossa supervisão.

Walter foi encaminhado para atendimento psicopedagógico no CENPE e quando iniciamos seu processo de avaliação em maio de 2008, a queixa da mãe era de que a criança estava com dificuldade para aprender a ler e a escrever. Conseguia copiar as atividades da lousa, mas não sabia ler. Não estava alfabetizado. Apresentava algumas trocas de letras na linguagem oral e quando ficava nervoso, gaguejava. Na avaliação⁹ realizada, a criança apresentou uma boa comunicação e interação com as outras crianças do grupo e com os adultos que conduziram a avaliação. Neste caso, eu como psicopedagoga e uma psicóloga. Walter solicitava bastante a nossa atenção. Especialmente diante das atividades de leitura e escrita, ficava mais agitado e começava a conversar (uma de suas habilidades), procurando evitar a atividade proposta. Chegava a dizer que não queria ou não estava com vontade de realizá-la. Muitas vezes tirava o boné da cabeça e escondia o rosto. Com um pouco de

⁷ O Programa de Estágio é estruturado a partir de um tripé, o qual é composto por grupo de estudos, atendimento (avaliação e intervenção) a crianças com dificuldades escolares e supervisão, e tem duração de 18 meses. Os alunos são selecionados anualmente e geralmente há entre 10 e 15 alunos vinculados ao programa. O Grupo de Estudos acontece paralelamente às atividades de avaliação e intervenção e seu objetivo é oferecer subsídios teórico-práticos ao aluno.

⁸ Todas as referências nominais que faremos no decorrer da pesquisa são fictícias. Mantivemos a letra inicial, mas alteramos os nomes para preservar a identidade dos sujeitos.

⁹ A avaliação é realizada pelas profissionais da equipe e a participação dos alunos acontece através da observação, desde a entrevista de anamnese com os pais até a investigação com as crianças, a qual é realizada em grupo de 05 a 06 crianças, encerrando-se com a entrevista devolutiva aos pais. Neste sentido, a avaliação realizada configura-se como uma avaliação psicopedagógica, pois em seu objetivo geral procura investigar como se dá o processo de aprendizagem da criança, compreender como a criança se relaciona com o objeto de conhecimento e avaliar questões referentes ao seu desenvolvimento cognitivo, a aquisição da leitura e escrita, aspectos da linguagem e da afetividade. Em linhas gerais a avaliação por nós realizada consta dos seguintes procedimentos: anamnese, provas operatórias piagetianas, atividades pedagógicas de leitura, escrita e matemática, avaliação da linguagem oral, atividades lúdicas (jogos) e expressivas (desenho livre, da família e do Par Educativo). Nosso principal referencial teórico está pautado principalmente na Psicologia Genética (Jean Piaget e Emília Ferreiro). Porém, devido ao caráter interdisciplinar do trabalho, outros referenciais podem ser utilizados na compreensão dos distúrbios de aprendizagem. É importante destacar que este é o modelo definido pela equipe do CENPE, mas, como sabemos, não há um roteiro pré-estabelecido de avaliação, como também não há um único modo de fazer psicopedagogia.

incentivo acabava por aceitar a proposta, porém escondia sua produção com a mão. Mostrava-se bastante ansioso, mas dentro de suas possibilidades cumpria o que era solicitado.

Entre os vários aspectos observados, destacamos: Walter na 4ª série (atual 5º ano) conhecia apenas algumas letras do alfabeto e escrevia apenas seu primeiro nome corretamente. Utilizava-se de letra cursiva, mas sua grafia era bastante irregular. No momento da avaliação, utilizava-se de uma junção aleatória de letras sem correspondência entre fonema e grafema, não se preocupando com as propriedades sonoras das palavras, como é característico do nível pré-silábico¹⁰. Ou então sua escrita mostrava sinais do nível silábico, procurando corresponder uma letra para cada som, mas na maioria das vezes sem valor sonoro¹¹. Confirmando as informações da mãe, Walter ainda não estava alfabetizado.

Em relação à leitura, conseguia identificar apenas algumas letras do alfabeto, entre elas, as vogais e poucas consoantes. Na linguagem oral, as trocas observadas estavam relacionadas a trocas culturais e não observamos gagueira. Observamos apenas que, quando a criança estava muito ansiosa, falava muito rápido, o que fazia com que “atropelasse” as palavras.

Nas provas piagetianas, apresentou respostas compatíveis com o nível de pensamento do período operatório concreto. E em relação aos conhecimentos matemáticos, demonstrou conhecer as noções de “mais” e “menos”, realizou operações simples de adição e subtração, mas ainda não realizava as operações de multiplicação e divisão. No desenho do “Par educativo”, trouxe uma situação extra-escolar na qual sua cunhada o ensinava. Não havia objeto de conhecimento mediando a relação de ambos, mostrando um vínculo pouco significativo e superficial com a aprendizagem escolar. No desenho da família, trouxe sua própria família. Este desenho apontou alguns aspectos de egocentrismo e dados sugestivos de dificuldade de enfrentamento da realidade. No momento da avaliação, Walter passava por uma difícil situação familiar e que perdurou durante o atendimento.

Levantamos como hipótese que as dificuldades da criança eram decorrentes de uma não adequação de sua escolaridade às suas necessidades, (estava na 4ª série sem estar alfabetizado) e da falta de significado que o aprender a ler e a escrever tinha para Walter, já que não foram observadas dificuldades específicas. Alguns aspectos da situação familiar

¹⁰ Sua escrita foi analisada segundo a concepção de Ferreiro (1987).

¹¹ Pensamos que quando uma criança está no 5º ano e ainda não atingiu a fase alfabética, sua escrita encontra-se “contaminada” por aprendizagens que assimilou sobre a escrita, e, portanto, as suas hipóteses conceituais sobre a escrita já não se apresentam tão claras quanto as de uma criança que está na 1ª série, iniciando a aprendizagem formal, o que muitas vezes torna difícil precisar o nível no qual a criança se encontra, como é o caso da escrita de Walter. Sabemos que no início do processo de aquisição, em alguns momentos, essa oscilação entre os níveis é comum.

preocupavam a criança, mas no momento consideramos prioritário o atendimento pedagógico, diante da defasagem em seu processo de alfabetização. Assim, ao término da avaliação, passamos a orientar Flávia no atendimento pedagógico¹² de Walter. O objetivo central era diminuir a resistência da criança e despertar seu interesse para as atividades de leitura e escrita, com vistas à sua alfabetização, procurando fazer com que pudesse ressignificar sua relação com a aprendizagem escolar. Este trabalho teve início em agosto de 2008.

Walter inicialmente mostrava-se bastante resistente diante das atividades de leitura e escrita. Muitas vezes Flávia não conseguia realizar e/ou terminar o que havíamos preparado, pois a criança acabava por conduzir a sessão propondo atividades das quais gostava, desvinculadas de qualquer aproximação com a leitura e a escrita. Flávia, com receio de contrariar a criança, acabava por fazer da forma como ela queria, mas ficava muito frustrada. O problema não estava em acolher as atividades propostas pela criança, já que havia espaço para isso, e sim no fato de Walter conduzir a sessão. Em supervisão¹³ discutimos o motivo pelo qual Flávia não conseguia propor o que programávamos. A aluna fala de seu medo de não conseguir alfabetizar Walter e de sua insegurança por não ter um material (cartilha) no qual pudesse se apoiar, (embora contássemos como um amplo material pedagógico e lúdico). Estávamos trabalhando com o reconhecimento de letras, com o alfabeto móvel, atividades de consciência fonológica, juntamente com atividades lúdicas e expressivas que pudessem diminuir a resistência de Walter e despertar seu interesse para as atividades de leitura e escrita. Conversamos sobre sua angústia diante do não saber e pedi que Flávia pensasse em uma forma de trabalhar em que se sentisse mais segura. Na semana seguinte trouxe a cartilha *Caminho Suave* que havia comprado. Disse que se alfabetizou com esta cartilha e que para ela tinha sido bom e perguntou se poderia utilizá-la. Adotamos a cartilha como referência e aos poucos fomos incluindo outras atividades. Trabalhar com a cartilha não significou reproduzi-la, mas pensar a partir dela. Aqui podemos pensar o quanto a história de nossas aprendizagens está enraizada e presente no nosso trabalho, nas nossas escolhas e que, apesar de novas propostas metodológicas, o apego ao tradicional (ao conhecido) ainda é muito grande. A partir

¹² No atendimento pedagógico, embora as atividades escolares relacionadas à leitura, escrita e matemática estejam presentes, procuramos trabalhá-las de forma lúdica e significativa para a criança. Há espaço para que a aprendizagem ocorra através de outros conteúdos não necessariamente ligados diretamente à temática escolar, mas que sejam de interesse da criança. Não se trata de reforço escolar, mas de um trabalho que procura desenvolver habilidades e atitudes necessárias ao aprendiz. Por exemplo, no atendimento de Walter inserimos como temática o autocuidado e higiene pessoal, além de outros temas trazidos pela criança.

¹³ A supervisão configura-se como um espaço para discussão dos aspectos pedagógicos e do desempenho das crianças diante das atividades, assim como para compartilhar a experiência das estagiárias, suas dificuldades, ansiedades, angústias, e também os sucessos diante do trabalho desenvolvido.

daí Flávia foi tornando-se mais segura e pôde ampliar sua forma de intervenção. Quando Flávia sentiu-se autorizada a fazer do jeito que sabia, pôde fazer diferente. Mais segura de seu conhecimento, soube conduzir a criança na realização das atividades voltadas para a alfabetização. Isso permitiu também um maior investimento na sua relação com Walter.

No final de 2009, a criança estava alfabetizada. Antes de entrarmos em férias solicitamos que fizesse uma auto-avaliação. Pedimos que dividisse a folha ao meio e desenhasse ou escrevesse de um lado: 1) Como ela estava quando iniciou o atendimento; e do outro 2) O momento atual. Quais as mudanças? Walter nos apresentou o seguinte desenho:



1) "Quando eu entrei eu não sabia."

2) "Quando eu entrei eu achei que eu não iria conseguir agora eu consegui."

Embora esse desenho permita muitas análises, o que nos chama a atenção é a forma como a criança se coloca em relação ao saber. Walter saiu do lugar de quem não sabia e inicia sua caminhada na alfabetização podendo acreditar que é capaz. Sua escrita evoluiu para uma escrita alfabética e agora se depara com as questões formais: ortografia, pontuação, etc. Sabemos que temos ainda um longo caminho.... Da mesma forma, Flávia saiu do lugar de quem não sabia se conseguiria ensinar e conduziu Walter em seu processo de alfabetização.

Muitas perguntas poderiam ser feitas: O que aconteceu em seu processo de alfabetização? Por que ele ficou tanto tempo impedido de aprender? Poderíamos aqui listar muitos fatores, entre eles pedagógicos, familiares, sociais e todos talvez tenham tido a sua contribuição. Penso que a questão central poderia ser: Qual o lugar que essa criança ocupava diante do aprender depois de tantos “fracassos”? Qual o significado da aprendizagem escolar para Walter? E ainda: Qual o papel da estagiária neste processo? E o meu papel enquanto mediadora dessas duas aprendizagens (da estagiária e da criança), e, portanto, do meu próprio ensinar/aprender nesta relação?

Estas perguntas puderam se fazer presentes a partir da experiência no Projeto de Atenção ao Desenvolvimento do Educador. E aqui retomo a aproximação com a Psicanálise tal como apresentamos anteriormente, ou seja, como um instrumento que nos permite compreender a educação em sua complexidade, abrindo espaço para a presença da vida inconsciente e que extrapola os limites das instruções técnicas e metodológicas, das habilidades cognitivas, etc, que embora sejam necessárias não são suficientes.

A Educação, ainda hoje, costuma separar os domínios da vida afetiva e da vida cognitiva, como se ambas atuassem independentemente uma da outra, porém, sabemos que as inter-relações desses aspectos podem interferir de modo positivo ou negativo na construção das aprendizagens, principalmente a escolar. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem precisam ser consideradas dentro de uma abordagem mais abrangente, ou, dito de outro modo, precisam ser pensadas a partir da dimensão “desejante” do indivíduo que aprende. Esta é a ampliação que proponho neste trabalho, pois enquanto psicopedagoga atuando tanto na avaliação, como na intervenção com crianças com problemas de aprendizagem escolar e também na orientação dos alunos do Curso de Pedagogia, futuros educadores, tenho sentido a necessidade de incluir referenciais que nos digam sobre a importância da vida psíquica no processo de aprendizagem escolar, campo fecundo da Psicanálise.

Assim, a partir de um amplo contexto de questionamentos e reflexões sobre o meu trabalho, a auto-avaliação de Walter e o seu desenho do “Par Educativo”, no qual havíamos observado uma relação pouco significativa com a aprendizagem, nos remetem à necessidade de estarmos mais atentos aos vínculos que a crianças estabelece com a aprendizagem escolar e como ela se coloca diante de tal situação. O desenho do Par Educativo¹⁴ utilizado por nós tem trazido informações importantes a esse respeito, mas consideramos que ele tem sido pouco explorado como indicador da singularidade e do conflito de cada criança na sua relação com a

¹⁴ Este instrumento será apresentado na Seção 4.

aprendizagem escolar e acabamos por focalizar as questões pedagógicas. Isso nos levou a pensar na necessidade de um espaço de escuta, para as crianças que encontram dificuldades em seu processo de escolarização.

Diante dessas considerações, este trabalho tem por **OBJETIVO**: “Dar voz” às crianças encaminhadas ao atendimento psicopedagógico, com queixa de dificuldades de aprendizagem escolar e investigar como essas crianças que vivenciam frequentes situações de insucesso e são tidas como fracassadas em sua escolaridade, estabelecem seus vínculos com a aprendizagem e expressam seu lugar de aprendiz e, ainda, como significam seu insucesso escolar.

A fim de alcançarmos nossos objetivos tomaremos a narrativa (verbal e gráfica) das crianças como foco de nossa investigação.

A concepção de narrativa neste trabalho não se limita ao discurso intencional do sujeito. Não é mera obtenção de informações sobre as diversas situações vivenciadas pela criança em seu dia a dia na escola.

Segundo Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes”. Para o autor, a informação “é incompatível com o espírito da narrativa”. Se hoje o mundo contemporâneo está sobrecarregado de informações, está carente de narrativas.

Neste sentido, narrativa aqui não é sinônimo de uma simples intenção de dizer, mas sim de uma experiência muito íntima de cada criança e que pode ser compartilhada com um outro, neste caso, a pesquisadora.

Safra (2006), ao falar sobre a visão de mundo de Leskov¹⁵, na qual a narrativa é elemento fundamental, escreve que,

o narrar refere-se à possibilidade de se contar uma experiência, pois no cerne de todo narrar há uma experiência. Ao narrarmos uma situação buscamos compartilhar uma experiência de vida, tornando-a presente. [...] Situação que demanda que haja alguém que tenha presença e possa ser afetado, atravessado pela experiência. O experimentar constitui um saber tácito sobre a condição humana, que não surge por meio de uma produção mental. (SAFRA, 2006, p. 24).

¹⁵ Refere-se ao texto de Walter Benjamin: O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo, quando narra, conta uma experiência emocional e que a palavra é algo criado para expressar e reconstruir emoções e afetos, a narrativa está além de uma simples intenção de dizer.

Para Oliveira (2009, p. 174), “a comunicação verbal, neste sentido, é ao mesmo tempo tentativa de encobrimento e de desvelamento da maneira como o sujeito elabora e organiza seu mundo, comunicando mais sentidos do que aqueles que se oferecem a uma apreensão imediata”. Portanto, a narrativa é indissociável dos sentidos inconscientes. Nosso intento é o de captar algo mais do que a simples informação da criança sobre o que ela vivencia no interior da escola e aproximar a ideia de narrativa à realidade psíquica. Assim, palavras, frases, textos, desenho, gestos... serão tomados como metáforas do funcionamento mental, tal como concebido pela Psicanálise. Faz-se necessário debruçarmo-nos sobre a narrativa de cada criança com sua experiência particular, na tentativa de entendermos como ela expressa a sua relação com o aprender ou com o não aprender/insucesso escolar. A complexa tarefa de entendermos a problemática da criança nos impulsiona a escutar o que as crianças têm a nos dizer para além das palavras e do aparente. Segundo Oliveira, (2009, p. 174), a “investigação psicanalítica não busca provar que certo sentido é verdadeiro, e sim, que outra coisa está sendo veiculada pelo manifesto”.

Consideramos que esta pesquisa se diferencia do trabalho que realizamos no CENPE e, dependendo de seus resultados, este procedimento poderá ser incluído ampliando o que vem sendo feito, como forma de direcionarmos de modo mais significativo o trabalho desenvolvido com as crianças e também com as alunas.

Delimitamos nosso objetivo e nosso referencial teórico, mas nossas reflexões continuam....

1.3 Outros fatores que nos mantiveram nesse caminho

Além das questões já expostas, acreditamos ser importante apresentar outros fatores que nos levaram aos questionamentos e a necessidade de aprofundamento em estudos que enfatizem o psiquismo como fator implicado na aprendizagem. Um deles é o aumento na demanda por atendimento psicopedagógico nos últimos anos. O outro aspecto observado, a partir dos resultados das avaliações realizadas, é que um grande número de crianças, mesmo tendo possibilidades para aprender, chega ao 5º ou 6º anos sem se alfabetizar ou com muitas

dificuldades em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Encontramos na literatura indicações que se aproximam das nossas observações.

Mantovanini (2001) ao realizar o diagnóstico psicopedagógico em dois grupos de alunos, um constituído por crianças consideradas por seus professores como tendo dificuldades de aprendizagem e, portanto, como alunos problemas, e o outro, composto por alunos com bom desempenho escolar, observa que

do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, crianças - com ou sem dificuldades escolares - apresentam um nível de desempenho comparável. Ou seja, apresentam a mesma disponibilidade ou recursos cognitivos para aprender. A diferença está na relação sócioafetiva com a aprendizagem. (MANTOVANINI, 2001, p.10).

Dito de outra forma, os resultados obtidos pela autora indicam que a principal diferença refere-se ao modo como a criança lida com os desafios propostos no diagnóstico, e não propriamente ao desenvolvimento cognitivo.

Em sua dissertação de mestrado, Cardinalli (2006) faz referência a dois autores que também apontam para o que temos constatado em nosso trabalho.

Ciasca (2000) observa um sensível aumento no número de crianças pré-escolares atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem da FMC/Unicamp, demonstrando a precocidade com que as crianças estão sendo encaminhadas para avaliação neuropsicológica. Além disso, os resultados dessas avaliações apontam que a maioria das crianças avaliadas está dentro dos parâmetros considerados normais não existindo, portanto, comprometimento cognitivo, perceptivo ou neurológico que pudessem ser considerados como fatores responsáveis pela não aprendizagem. Também Corsine (1998) constatou, por meio de exames clínicos em crianças encaminhadas ao ambulatório de Neurodificuldades de Aprendizagem da UNICAMP, que muitas delas apresentavam bom potencial cognitivo, níveis de atenção e concentração adequados e que a dificuldade para aprender poderia estar relacionada a fatores externos à criança. (apud CARDINALLI, 2006, p. 14).

Estes são apenas alguns exemplos que, embora tenham concepções teóricas diferentes, constatarem que as crianças encaminhadas com queixa de baixo rendimento escolar, em sua maioria, possuem condições para aprender. Este parece não ser um fenômeno isolado, mas que atingiu um caráter “sócio-educacional”, no qual as crianças são encaminhadas cada vez mais cedo aos especialistas, para que estes “sentenciem” o problema. Assim, o sistema escolar

se isenta de sua responsabilidade. Não podemos deixar de considerar que a escola muitas vezes é a geradora de tais problemas. Atualmente, com a entrada da criança aos 06 anos no primeiro ano, com certeza iremos nos deparar com novos problemas referentes à escolarização inicial e talvez com encaminhamentos cada vez mais precoces. Outro fator que consideramos ter contribuído para o aumento dos encaminhamentos foi a implantação da progressão continuada¹⁶ no ensino fundamental, pois como já referido anteriormente, muitas crianças chegam ao 5º ou 6º anos sem estarem alfabetizadas. Neste sentido indagamos: Como é possível uma criança permanecer quatro ou cinco anos na escola e nem ao menos aprender a escrever o próprio nome? Qual o significado da não aprendizagem? O que a escola tem feito por essas crianças? Hoje, apesar de não carregarem o histórico de reprovação em seus currículos, carregam o estigma do não aprender ou da dificuldade de aprendizagem, e se anteriormente as crianças eram excluídas por suas constantes reprovações e acabavam abandonando a escola, hoje são excluídas no interior da própria sala de aula por não corresponderem às exigências da série que frequentam. Não se trata aqui de defender o sistema anterior no qual as crianças eram reprovadas, mas de apontar que o sistema atual também não está funcionando. Muitas das crianças que nos são encaminhadas poderiam ter sido poupadas se tivessem tido o apoio pedagógico adequado no interior da própria escola.

Neste sentido, uma dificuldade pontual ou situacional pode se transformar em um “fracasso” e acompanhar o aluno em toda a sua vida escolar, trazendo consequências muitas vezes traumáticas e irreversíveis para a criança. Ao serem promovidas para a série seguinte com defasagens significativas relativas à aprendizagem da leitura, escrita e/ou cálculo, não conseguem corresponder às exigências das séries que frequentam e as dificuldades se acumulam, pois sabemos que a escola não está conseguindo dar o suporte necessário e por mais que os professores se esforcem, é difícil trabalhar com classes que tem em média de 35 a 40 alunos, nas quais alguns são ótimos alunos, outros, apesar de estarem no 5º ano, apresentam conhecimentos restritos ao 1º ou 2º anos, e assim por diante. Estes alunos estão

¹⁶ Procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado. No Brasil, a ruptura com a organização seriada do ensino, que teve início nos anos oitenta, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A LDB propõe a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo e vivência que não admitem a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Progressão continuada" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira-EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>, visitado em 17/2/2010.

frequentemente expostos ao insucesso e às frustrações, fato que pode trazer outras consequências para a sua escolarização entre elas os problemas de comportamento que geralmente são associados aos problemas de aprendizagem. Essas situações expõem a criança e a fragilizam.

A progressão continuada, apesar de ser considerada por muitos uma ideia inovadora, não tem se mostrado eficiente, e é alvo de polêmica, pois ao contrário do que se propõe, promove os alunos sem considerar suas reais necessidades. Mudou-se a proposta político pedagógica, mas a estrutura educacional permaneceu inalterada. Assim, proposta e estrutura educacional mostram-se incompatíveis. Segundo Kupfer,

há um enorme trabalho a ser feito na direção de uma reforma ampla, geral e irrestrita no sistema educacional, que precisaria atingir desde a sua estrutura administrativa, passando por uma enorme reforma curricular, até as mentalidades, coisa difícil, como se sabe de alterar. (KUPFER, 2007, p. 128)

Esta reforma está no plano do ideal, mas a autora logo acrescenta que não podemos esperar por isso, pois sabemos da impossibilidade que isso venha a acontecer a curto, médio, e longo prazo, se tomarmos em consideração o ritmo das políticas públicas para a educação em nosso país. Então “o que fazer com a criança atingida por essa rede de relações perversas, que distorcem ou eliminam o sentido de estar na escola?” (KUPFER, 2007, p. 128)

Muitas crianças passam pelo ensino formal, mas um grande contingente delas não tem se beneficiado deste ensino e ainda arcam com um ônus muito alto, quando são rotuladas com as mais diversas denominações, com “diagnósticos” dados aleatoriamente por professores e mesmo por profissionais especializados.

Consideramos que a entrada da criança na escola, as atividades escolares, a forma como ela vivencia sua aprendizagem e se relaciona com os professores, ganham significados e constituem-se em um fator estruturante em sua vida. Nosso pressuposto é o de que o estigma da dificuldade de aprendizagem/fracasso escolar uma vez internalizado pela criança comprometa sua vida afetiva e relacional.

Temos constatado que muitas crianças que são encaminhadas com queixa de dificuldade de aprendizagem/insucesso escolar precisam apenas de uma condição adequada para que elas retomem sua aprendizagem, um espaço de acolhimento e respeito às suas necessidades. Como acreditamos ser o caso de Walter citado anteriormente e muitos outros. É

com essas crianças que nos deparamos em nosso cotidiano e que não podem esperar por reformas.

Não estamos negando com isso que haja crianças que possuem algum comprometimento orgânico e/ou emocional, e que precisam de um trabalho mais especializado, mas acreditamos que mesmo estas crianças, quando submetidas a uma escolarização adequada às suas necessidades, podem desenvolver boa aprendizagem.

São estas questões que nos motivam a investigar de modo mais aprofundado o que as crianças têm para nos dizer sobre suas dificuldades/insucesso escolar, colocando-as como foco da presente pesquisa.

As questões sobre as dificuldades que as crianças enfrentam na escola e que pontuamos acima de forma mais geral são traduzidas de forma mais específica pelo discurso das mães ou responsáveis colhido nas entrevistas de anamnese nas quais encontramos como queixas mais frequentes sobre a problemática da criança: não consegue se alfabetizar, faz cópia, mas não sabe ler o que escreveu, não faz nada na sala de aula, chora quando não consegue fazer a lição, é desatento, é preguiçoso, tem hiperatividade, dislexia, etc. Algumas mães relatam que o filho é esforçado, gosta de ir à escola, mas mesmo assim não consegue aprender. Ainda em relação aos dados obtidos na anamnese, agora num âmbito mais restrito, relacionado com as questões pessoais e familiares, muitas mães relatam dificuldades desde a gestação, entre as quais destacamos: pressão alta, passou muito nervoso (sic), não teve apoio do parceiro (sic), dificuldade para aceitar a gravidez, dificuldades financeiras, (sic), etc. Há também aquelas que relatam que foi tudo bem, mas não sabem o por quê seu filho não consegue aprender. Após o nascimento destacamos os seguintes relatos: dificuldade para amamentar o filho, depressão pós-parto, precisou trabalhar e o filho teve que ficar com avó ou foi para a escola desde bebê, não tem tempo de olhar a tarefa ou não tem conhecimento suficiente para ensinar o filho, ou, ainda, tenta ajudar, mas perde a paciência, entre outras.

Além das dificuldades encontradas na escola, na maioria dos casos atendidos, observamos também dificuldades no âmbito familiar. Dentre os aspectos observados e que parecem trazer consequências para a relação entre os pais e seus filhos, são as condições sócio-econômicas e a sobrecarga da vida moderna (trabalho da mãe além do pai, falta de cuidado substituto para os filhos), o que dificulta aos pais a promoção de um bom ambiente para as relações familiares, pessoais e de aprendizagem.

Observamos também que com frequência os pais, preocupados em dar aos filhos o que não tiveram, ou preocupados com o futuro, ocupam-se de trabalho para garantir uma condição material melhor para o filho.

Achamos importante considerar o que Macedo afirma:

Não é o tempo que se está junto com os filhos, mas a maneira como se estabelece esta relação com eles, o que importa. Se os filhos sabem que podem contar com os pais onde estiverem quando necessário, se os pais têm uma parte de seu tempo diário de lazer reservado para dar atenção ou fazer um programa com os filhos, se os limites são estabelecidos com flexibilidade e justeza, sem culpas, ou necessidades compensatórias, pode-se esperar menor probabilidade de problemas (MACEDO, 2001, p. 196).

Infelizmente, na maioria dos casos, não é essa a situação que encontramos. Mesmo percebendo um empenho e esforço por parte dos pais, muitos não conseguem essa qualidade no tempo que permanecem com seus filhos. Estes chegam angustiados e sem saber o que fazer. Como alternativa, cobram mais das crianças ou mostram-se sem esperança de que algo possa ser feito. Frequentemente a escola não dá o respaldo que necessitam o que gera um círculo vicioso, no qual a sociedade cobra dos pais e os pais, por sua vez, cobram de seus filhos. Como consequência, crescem os conflitos e os problemas de uma forma geral. A criança está inserida numa roda viva.

Segundo Sargo (2003), a criança herda dos pais as características genéticas, as condições de gestação e do parto, as relações de afeto, as relações que se estabeleceram com as primeiras aprendizagens, etc. Mesmo que um fator genético ou ambiental cause algum problema à criança, o papel dos pais é fundamental, pois com certeza estes podem amenizar ou agravar o problema. Estas questões também podem ser transferidas para o papel do professor e da escola, sendo estes fundamentais na facilitação ou não no processo de aprendizagem escolar.

Nossa exposição até aqui se faz numa tentativa de situar o contexto com o qual trabalhamos e não de apontar culpados, sinalizando que na história da criança muitos fatores se entrelaçam: fatores de ordem pedagógica, orgânica, relacional, socioeconômica, entre outros. E, embora a criança tenha nascido com potencial para o desenvolvimento, esta sofre interferência da multiplicidade de fatores aos quais está exposta. Porém, sabemos que nada do que relatamos pode ser considerado causa de dificuldade de aprendizagem em si mesmo. Não há uma causa, mas a não aprendizagem pode ser o sintoma de um enredo, de uma história de vida.

Segundo Freud, (1996, p. 95, vol. 20), “um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de repressão”. O autor faz uma diferenciação entre sintoma e inibição. Segundo ele,

inibição tem uma relação especial com a função, não tendo necessariamente uma implicação patológica. Podemos muito bem denominar de inibição a uma restrição normal de uma função. Um sintoma, por outro lado, realmente denota a presença de algum processo patológico. Assim, uma inibição pode ser também um sintoma. O uso linguístico, portanto, emprega a palavra inibição quando há uma simples redução de função, e sintoma quando uma função passou por alguma modificação inusitada ou quando uma nova manifestação surgiu desta. (FREUD, 1996, p. 91, vol. 20)

Embora sejam determinados por processos inconscientes distintos, ambos sinalizam que alguma coisa não vai bem, e podem ser entendidos como um pedido de ajuda e, portanto, precisam ser escutados, decifrados, compreendidos para além de seu significado aparente. As dificuldades de aprendizagem podem se manifestar tanto como sintoma ou como inibição¹⁷.

Para Bossa (2002, p. 71), “o problema de aprendizagem escolar é concebido como uma expressão sintomática de conflitos inconscientes, que interpela e faz sofrer e que merece um olhar que leve em conta, reconheça-o como ‘acontecer humano’”. Ele é portador de uma verdade que precisamos desvelar.

Quando falamos dos sentidos inconscientes da aprendizagem escolar e suas dificuldades, é preciso considerar como cada sujeito vivencia sua realidade e a partir dela constrói sua subjetividade. Mezan (2002a, p. 258) coloca duas maneiras diferentes para entendermos a subjetividade: “como experiência de si e condensação de uma série de determinações”. A experiência de si nos fala do sujeito e situa-se entre o consciente e o inconsciente. Para o autor, não existe experiência que se dê totalmente no plano inconsciente, pois a ela associam-se aspectos emocionais e as emoções estão no plano consciente. Segundo o autor,

“ter uma experiência” significa: “ser afetado” por alguma coisa, pessoa ou situação e “ser afetado” se traduz por alguma vivência perceptível para quem a atravessa. Contudo, percebê-la ou ter consciência dela não implica que todos os seus aspectos sejam dados de um só golpe e em transparência absoluta, nem que – mesmo no caso de um ato – o sujeito esteja imune às facetas propriamente inconscientes da sua ação ou da sua reação. (MEZAN, 2002a, p. 259)

¹⁷ Quando descartamos a existência de fatores orgânicos e déficits intelectuais.

No que se refere à segunda forma de entender a subjetividade, denominada por Mezan de “condensações de uma série de determinações”, esta pode ser entendida como uma conjuntura de fatores exteriores ao indivíduo que combinados podem determinar sua organização subjetiva. Assim,

a subjetividade é resultado de fatores que começam antes dela e vão além dela, processos que podem ser biológicos, psíquicos, sociais e culturais, etc. Por isso, pode-se concebê-la como condensação ou sedimentação, num dado indivíduo, de determinações que se situam aquém e além da experiência de si, e que de algum modo a conformam, ou pelo menos lhe designam certos limites e condições. (MEZAN, 2002a. p. 259)

A experiência de si é dada pela vida inconsciente do indivíduo e também pelas condições às quais o indivíduo é exposto. Ambas se afetam mutuamente e neste entrelaçamento o indivíduo constrói sua subjetividade. Neste sentido, focalizaremos a aprendizagem e suas dificuldades, enquanto uma experiência singular de cada criança e enquanto realidade psíquica. Esta não pode confundir-se com a realidade factual, material. Conforme afirmam Laplanche e Pontalis (2008, p. 426), “a ideia de realidade psíquica está ligada à hipótese freudiana referente aos processos inconscientes; não só estes não levam em conta a realidade exterior como a substituem por uma realidade psíquica”. Está relacionada aos desejos inconscientes e às fantasias. Quando falamos em inconsciente, referimo-nos ao termo cunhado por Freud e que nos diz da nossa vida psíquica. Em seu sentido “descritivo”, inconsciente pode ser definido como “o conjunto dos conteúdos não presentes no campo efetivo da consciência” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 235). Em seu sentido, “tópico” constitui-se por conteúdos pulsionais recalcados, aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente – consciente. Sendo o desejo da ordem do inconsciente, sua tendência é realizar-se, segundo as leis do processo primário, no qual retoma os sinais ligados às primeiras experiências de satisfação e às fantasias. Segundo Laplanche e Pontalis (2008), “as representações inconscientes são dispostas em fantasias, histórias imaginárias em que a pulsão se fixa e que podemos conceber como verdadeiras encenações do desejo” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 236). A fantasia pode ser entendida como “roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente”. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 169). Os autores acrescentam que elas podem se apresentar sob as formas de fantasias conscientes ou sonhos diurnos; fantasias inconscientes

como as que são reveladas pela análise e, ainda, como estruturas subjacentes a um conteúdo manifesto; fantasias originárias.

Partindo desse pressuposto, podemos pensar que as “condensações de uma série de determinações”, no caso, a vivência do insucesso escolar, afeta a “experiência de si”. Neste sentido, retomamos nossas indagações: De que maneira as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem e vivenciam situações constantes de insucesso escolar, representam essa situação, ou melhor dizendo, se autorrepresentam? Como a criança expressa seu lugar de aprendiz? Qual sua identificação com o conhecimento?

Esclarecemos que, no decorrer deste trabalho, utilizaremos o termo insucesso no lugar do termo fracasso escolar, conforme utilizado por Resende (2008) que entende o termo insucesso escolar como decorrente do “não aprender”, do “aprender com dificuldade”, do não corresponder ao que é exigido pela escola. Ou seja, está relacionado a um desempenho insuficiente, insatisfatório do aluno/criança a uma exigência ou demanda da escola. E que neste trabalho está relacionado ao que é transmitido pelo ensino formal nas primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, a aprendizagem da escrita, da leitura e/ou cálculo. Embora a criança possa vivenciar tais situações como um “fracasso” seu, compartilhamos da posição de Resende ao colocar que, “embora os dois termos se prestem para definir a falta de êxito, constata-se que a ênfase na palavra fracasso está a ideia de ruína e de desgraça, enquanto a ênfase na palavra insucesso se coloca no resultado de um trabalho, na falta de eficácia em sua execução”. (RESENDE, 2008, p. 131).

Nesta diferenciação, a autora nos coloca uma questão importante quando falamos em crianças que apresentam dificuldades para aprender, pois traz uma nova perspectiva ao colocar que a palavra insucesso pressupõe um processo em que novas tentativas poderão ser realizadas, trazendo como possibilidade a superação de ações inadequadas para que se chegue ao êxito. Assim, preferimos tal denominação, pois concebemos o erro (insucesso) como parte do processo de aprendizagem, portanto, a criança pode aprender com o insucesso, mas não com o fracasso. Ainda segundo a autora, essa perspectiva

oferece a oportunidade de reparar eventuais ações inadequadas ou improdutivas para alcançar seus objetivos. A reparação, mais do que uma ação educativa, é experiência emocional com função integradora no psiquismo infantil, cuja repercussão se faz sentir nas relações da criança com as outras pessoas. (RESENDE, 2008, p. 131)

Observamos que os trabalhos que tratam de temas relacionados às dificuldades de aprendizagem escolar têm mostrado que muito tem se falado sobre e pela criança, mas poucos são os trabalhos que se preocupam com o que as crianças têm a nos dizer. Preocupam-se com diagnósticos que muitas vezes apenas criam mais um rótulo para a criança e acabam por confirmar o que a escola e os pais trouxeram como queixa.

Segundo Barone,

a prática clínica com a criança que apresenta dificuldade na leitura e na escrita tem permitido observações interessantes a respeito da fala de tais crianças. Normalmente, quando interrogadas sobre suas dificuldades, sobre o motivo de estar ali naquela situação, elas repetem a queixa trazida pelos pais e pela escola, não sendo capazes de se situarem a respeito de suas dificuldades. Geralmente tais crianças são capazes de relatar observações e expectativas a respeito de si, feitas pela escola e pais, mas raramente são capazes de se posicionarem a respeito destas expectativas, dando a impressão de que sua fala está a serviço da demanda social. (BARONE, 1993, p. 26-27)

É justamente este discurso que queremos tomar para investigação. Como a fala desta criança pode ser escutada? Será que o que a criança tem a nos dizer é somente o que tomou do discurso adulto? Será que o estigma já está incorporado à sua existência? Ou, ao ter um espaço onde possa ser escutada, a criança pode ampliar seu discurso e resignificá-lo? Nada mais justo do que “dar voz” a esta criança que traz consigo não só o discurso do outro, mas também seus sentimentos, desejos¹⁸, fantasias. Considerando que uma coisa é a realidade factual vivenciada pela criança e a outra é a sua realidade psíquica, seu discurso, mostra-se um vetor importantíssimo para apreender-se algo além do que cunhou como dificuldade de aprendizagem, como qualidade do ser criança e não como um estado desse ser.

Neste sentido, não pretendemos fazer o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, tal como elas se apresentam. Nosso diálogo não será com a dificuldade em si, mas

¹⁸ O desejo para Freud não se confunde com necessidade. A necessidade pode ser satisfeita mediante um objeto adequado, por exemplo, o leite, quando se tem fome. Já o desejo é sempre da ordem do inconsciente, do simbólico – deseja-se o seio, mas o seio é uma fantasia criada pelo psiquismo do bebê que tem origem na primeira experiência de satisfação. Esta experiência de prazer ou desprazer deixará traços mnêmicos daquele objeto que um dia aplacou sua necessidade no aparelho psíquico. Assim, o desejo se constitui numa falta, - a do objeto perdido – e é esta falta que põe o aparelho psíquico em movimento. Quando a necessidade surge novamente, haverá um movimento psíquico que procurará evocar esta percepção e reinvestir a imagem mnésica desta primeira experiência neste novo objeto. Segundo Mezan (1986, p. 76) “o desejo se realiza quando reaparece uma percepção, que tanto pode provir do exterior quanto do interior do aparelho psíquico: o que o desejo deseja é uma identidade de percepção, a qual é indiferente ou não ao objeto externo. É dizer que a realização do desejo pode se dar no registro da fantasia, do sonho, do sintoma ou da alucinação, que o desejo funda uma ordem de realidade que lhe é própria e que Freud nomeia de ‘realidade psíquica’”.

¹⁹ Conforme Dicionário de Houaiss da Língua Portuguesa.

buscaremos investigar seus conteúdos latentes. E por que “dar voz” às crianças? “Dar voz” a essas crianças significa ver ali um sujeito desejante e não apenas uma dificuldade. Significa se abrir para uma significação para além do aparente.

A proposta deste trabalho não é diagnosticar no sentido tradicional da palavra e de sua concepção médica, no qual o profissional procura investigar a natureza e a causa da doença, mas acolher e escutar a narrativa trazida pela criança sobre sua dificuldade/seu insucesso escolar. Trabalharemos com o significado de diagnóstico no sentido epistemológico da palavra¹⁹ *di(a)* → por meio de; dois / *gnose* → conhecimento = conhecimento a dois. Ao contrário da história tradicional, que é falar sobre e pela criança e na contramão dessa história, este trabalho pressupõe a narrativa da criança como diagnóstica em si mesma. Ao “dar voz” à criança, buscaremos resgatar algo de como essa criança se autorrepresenta e do significado que o conhecer/aprender tem para ela. Não estamos falando aqui de patologias do não aprender, mas de narrativas sobre a marca do insucesso.

Neste sentido, este trabalho pode trazer dados de pesquisa relevantes diante da demanda escolar com a qual nos deparamos, possibilitando ampliar o olhar para o problema da dificuldade de aprendizagem/insucesso escolar. E ainda possibilitar reflexões importantes para a formação do educador oferecendo-lhe subsídios para uma atuação mais significativa no trabalho com a criança.

Tomaremos a narrativa verbal e gráfica como formas de expressão que em sua função simbólica e plural, funcionam como a representação do desejo e podem nos revelar aspectos da constituição do sujeito e de como ele se coloca diante das situações de aprendizagem. A psicanálise como método de investigação da psique humana nos permitirá ampliar os sentidos expressos pelos sujeitos, para além do aparente e do imediato.

Dessa forma, apoiamo-nos na concepção de que:

O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. (...) Se o discurso for perspectivado como processo de elaboração onde se confrontam as motivações, desejos e investimentos dos sujeitos com as imposições do código lingüístico e com a condição de produção, então o desvio pela *enunciação* é a melhor via para se alcançar o que se procura [o sentido do não-aprender para o escolar]. (BARDIN, 1991, p. 170 apud SAMPAIO, 1999, p. 13)

¹⁹ Segundo o Dicionário de Houaiss da Língua Portuguesa (2001).

Assim, a escolha da narrativa da criança enquanto diagnóstica em si mesma nos permite a aproximação da escuta nos moldes metodológicos proposto por Freud.

Para trilhar este caminho, elegemos alguns autores que apresentaremos a seguir.

1.4 Sobre os autores: Freud e Winnicott

Os autores eleitos para o embasamento teórico deste trabalho são fundamentalmente Sigmund Freud, e Donald W. Winnicott. Diante da impossibilidade de abarcarmos todos os aspectos que envolvem a obra desses autores, devido à sua extensão, aqui faremos apenas alguns apontamentos que consideramos importantes para fins desta pesquisa.

A escolha de Freud parece dispensar explicações, pois não há como falar em Psicanálise sem nos remetermos ao seu criador e sua teoria da sexualidade na constituição do psiquismo. Donald W. Winnicott justifica-se pelo fato de dedicar seus estudos à função estruturante do meio ambiente (mãe-ambiente) na construção da subjetividade humana, e, portanto, do ambiente como facilitador ou não para que o indivíduo construa as bases de sua saúde emocional e de suas aprendizagens. Sob diferentes perspectivas, cada autor traz sua contribuição para pensarmos nossa temática.

Sabemos que Freud não se dedicou a formular especificamente teorias da aprendizagem ou do conhecimento. Sua obra vai nos dizer sobre o percurso da libido e da sexualidade como pontos centrais no desenvolvimento do psiquismo, portanto, para aqueles que se dedicam a estudar este tema, seu trabalho é de fundamental importância na medida em que ele explora a implicação entre sexualidade, vida mental (inconsciente) e aprendizagem.

As investigações teórico-clínicas de Freud (1996, vol. 7) levaram-no a descobrir a importância dos fatores sexuais na etiologia da neurose de angústia e da neurastenia, e posteriormente, das psiconeuroses. Na visão de Freud, a infância e a neurose adulta mantêm estreita ligação, pois ele observou que aspectos da sexualidade desde a infância ainda permaneciam no adulto neurótico. Estas descobertas deram início e o levaram a se dedicar a uma investigação sobre o tema da sexualidade infantil. Este fato foi um marco na obra do pai da Psicanálise levando suas pesquisas a tomarem outro rumo ao descobrir o valor do infantil²⁰

²⁰ O **Dicionário de Psicanálise** de Laplanche e Pontalis (2008), que tem sido utilizado no corpo deste trabalho, não inclui o termo “infantil”. Assim, tomamos a definição deste termo do **Dicionário crítico de psicanálise** para o qual a palavra infantil em Psicanálise pode ser aplicada a comportamento, emoções, fantasias, etc., e ainda,

na vida consciente e inconsciente do adulto. Esse período do desenvolvimento, a infância, ganha um novo estatuto ao ser tomado como uma fase determinante na saúde mental. Nesses estudos, Freud é levado à descoberta da sexualidade infantil e mais uma vez a Psicanálise abala radicalmente as concepções da época sobre a vida sexual humana, sobre a criança e a natureza do infantil.

Freud escreve no prefácio da quarta edição dos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”: “o mais forte motivo para a resistência que se opõe à psicanálise deve-se à sua insistência na importância da vida sexual para todas as realizações humanas” (FREUD, 1996, p. 126, vol. 7). Suas principais descobertas revelam que a vida sexual ao contrário do que se acreditava, inicia-se logo após o nascimento e não apenas na puberdade, fase na qual se inicia a maturidade sexual com vistas à reprodução.

Freud (1996, vol. 23) ampliou o conceito de sexualidade e, segundo ele, faz-se necessária uma distinção clara entre os conceitos “sexual” e “genital”. Segundo a concepção psicanalítica, o termo sexual inclui e relaciona-se com atividades que nada têm a ver com os órgãos genitais. Estas atividades são direcionadas a várias partes do corpo desde a mais tenra infância e têm a função de obter prazer, que posteriormente será colocada a serviço da reprodução. Segundo Freud,

existem sinais de atividade corporal a que somente um antigo preconceito poderia negar o nome de sexual e que se acha ligada a fenômenos psíquicos com que nos deparamos mais tarde na vida adulta – tais como a fixação a objetos específicos, o ciúme, e assim por diante. (FREUD, 1996, p. 165-166, vol. 23).

Consideramos importante assinalar também que para a Psicanálise os termos ‘infantil’ e ‘criança’ não se confundem. Segundo Kubric (2007, p. 23), “quando se fala de infantil na psicanálise, na maioria das vezes não se está falando de crianças” e que “o conceito de infantil não surgiu de uma preocupação de Freud com as características dos pequenos [...]”, mas sim sobre aspectos do desenvolvimento da sexualidade que são fundantes do psiquismo humano e que se iniciam no nascimento.

A autora, que em seus estudos investigou o que a Psicanálise entende por infantil, coloca ainda que não encontrou nos escritos de Freud uma definição explícita e unívoca sobre estes termos, mas que em sua obra “o infantil aparece ligado à noção de sexualidade, de

significa “PRÉ GENITAL, e não pueril ou imaturo. A sexualidade infantil abrange fenômenos sexuais que se supõe serem normais, onipresentes e inevitáveis durante as fases infantis do DESENVOLVIMENTO LIBIDINAL[...]” conforme proposto por Freud. (RYCROFT, 1975. p. 127)

neurose, de desejo, de trauma, entre outras, sem que haja um artigo especificamente dedicado a precisar seu significado.” Mas a autora considera que há uma constante, uma chave conceitual, na qual ela circunscreve o infantil: “Desde os primeiros escritos psicanalíticos, o infantil esteve atrelado à questão da satisfação pulsional, ou à problemática impossibilidade de uma satisfação total, sem restos” (KUBRIC, 2007, p. 23-24). O infantil pode ser entendido também como um estado do inconsciente que temos que lidar a vida toda.

Sobre Winnicott é importante esclarecer que, embora tenha criado sua própria teoria, esta não pode ser entendida sem referência a Freud e a Melanie Klein, a partir dos quais derivou seus estudos, embora posteriormente tenha se distanciando de ambos. Se Freud desenvolveu seu trabalho por meio da análise de adultos e Melanie Klein a partir da análise da própria criança, Winnicott traz uma nova concepção, pois ele desenvolve sua teoria a partir do vínculo que se estabelece entre o adulto (mãe) e a criança (bebê).

Segundo Macedo,

se a partir da situação de amamentação do lactente, Freud privilegiava o apoio das pulsões orais sobre a necessidade da fome para demonstrar o caráter sexual desta atividade vital para o bebê, Winnicott – porque Freud já fez uma parte do trabalho – privilegia pelo contrário, as condições fornecidas pelo ambiente para que a força pulsional enriqueça e fortifique o bebê em vez de assustá-lo. (MACEDO, 1999, p. 26)

Se Klein concorda com Freud que o desenvolvimento psíquico se dá a partir da sexualidade infantil, Winnicott discorda de ambos, ao considerar que não é a pulsão sexual que dava existência ao bebê, mas o cuidado maternal realizado pela mãe real. Segundo Phillips (2006, p. 31-32), “o papel essencial da mãe era proteger o self de seu bebê. As pulsões serviam ao self, na visão de Winnicott, elas não o constituíam”. Winnicott, em sua obra, focaliza a importância da relação mãe-bebê em torno da qual desenvolve sua teoria, cunhando o termo “mãe suficientemente boa”, como fundadora da vida mental do indivíduo e também como as primeiras aprendizagens estabelecidas nesta relação influenciam as aprendizagens futuras, atribuindo grande valor às influências do ambiente na formação da subjetividade.

Winnicott compartilha das ideias de Klein sobre “a importância do mundo interno e seus objetos, o poder difundido e complexo das fantasias, a noção central da avidez primitiva” (PHILLIPS, 2006, p. 31), porém desenvolveu uma narrativa diferente de Melanie Klein sobre o processo de desenvolvimento e do papel fundamental da mãe para com ele, o que culminou em uma nova corrente psicanalítica. Winnicott trouxe contribuições originais, entre as quais

destacamos: espaço, objetos e fenômenos transicionais, todos relacionados à passagem do mundo puramente de fantasia do bebê para a constituição do mundo real, inaugurando o processo criativo e intelectual. Embora esses autores apresentem divergências em seus posicionamentos teóricos e partam de perspectivas diferentes, concordam que as fases iniciais na relação mãe/bebê são decisivas na constituição psíquica, na saúde mental e na forma como ela se relacionará com o mundo, com o conhecimento.

Até aqui, trouxemos nossa experiência, nossos questionamentos e reflexões sobre a escola e os encaminhamentos de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem. Procuramos contextualizar a realidade com a qual trabalhamos e também nossas inquietações sobre o trabalho desenvolvido com as crianças que nos são encaminhadas, assim como nossa questão de pesquisa. Delineados nosso interesse e nosso objetivo e anunciada a fundamentação teórica, a seção seguinte será destinada à apresentação de um breve histórico desde Freud, sobre como a Psicanálise foi se configurando enquanto um método de investigação do psiquismo, sua inserção no cenário científico e sua expansão para além da clínica. Realizaremos algumas considerações sobre o pensamento de Freud e de outros psicanalistas sobre o papel da Educação e a contribuição da Psicanálise para esta área de conhecimento na perspectiva de alguns autores. Nossa intenção é apresentar um panorama de como a Psicanálise vem sendo pensada na interface com a Educação, buscando, assim, esclarecer ao leitor nossa concepção da tríade psicanálise/pesquisa/educação. Ainda na Seção 2, situaremos nossa pesquisa e sua relevância neste contexto.

A Seção 3 será dedicada à fundamentação teórica propriamente dita, tendo como autores principais Freud e Winnicott, já anunciamos. Apresentaremos os principais conceitos explorados por cada um desses autores sobre o desenvolvimento da vida psíquica e sua implicação no processo de aprendizagem. Embora os autores escolhidos representem diferentes correntes psicanalíticas, nossa intenção não é contrapô-los, mas tomar de suas obras a contribuição para o entendimento da aprendizagem humana em geral e da aprendizagem escolar em particular. Na Seção 4, mostraremos como a pesquisa foi desenvolvida: os sujeitos selecionados; os instrumentos utilizados; sua aplicação; e a forma de análise do material, enfim, nosso percurso metodológico. Aproximando-nos de um modo de investigação psicanalítico, tomaremos a narrativa da criança como fonte de conhecimento e de sentidos.

Na Seção 5, apresentamos nossas análises. A partir dos conteúdos narrados por cada criança, construímos um texto para cada uma delas destacando os pontos que consideramos significativos para fins desse trabalho. A fim de responder às nossas questões de pesquisa, identificamos o modo singular como cada criança expressa seu vínculo com o aprender e seu

insucesso escolar, construindo uma síntese para suas narrativas. Dando continuidade, nas Seções 6 e 7, realizaremos nossas discussões e teceremos as considerações finais. Dedicamo-nos a discutir, a partir do que é singular, aspectos que se repetem nas narrativas sobre a temática em questão. Também tecemos algumas considerações sobre a escola e o professor a partir do que pudemos apreender da narrativa das crianças. Neste percurso, buscamos mostrar como a subjetividade está implicada no modo como a criança se relaciona com o aprender e, ainda, possíveis implicações desse trabalho.

2 PSICANÁLISE, PESQUISA E EDUCAÇÃO

2.1 A Psicanálise e sua vocação para a pesquisa

A descoberta de Freud sobre o funcionamento do psiquismo revolucionou a concepção de homem. Ao descobrir o inconsciente pôde não só estudar e compreender as neuroses, e o sofrimento psíquico em geral, mas também conhecer o funcionamento normal da mente. Revolucionou também a forma de se fazer pesquisa. Para Freud, a pesquisa é elemento fundante da Psicanálise e tomada por ele como um método de investigação do psiquismo.

Freud rompe com a concepção consciencialista do psiquismo, pois o concebe como uma instância inconsciente. Vai além da psicologia e suas concepções do eu, da consciência e do comportamento, criando a metapsicologia²¹, cuja concepção está pautada no inconsciente, na repressão, na homossexualidade e na transferência.

Não foi fácil a aceitação dessas concepções pela comunidade científica vigente. Conforme escreve Birman (1993), desde seu nascimento e durante décadas se questionou o caráter científico da Psicanálise, pois seus procedimentos metodológicos não estavam de acordo com os paradigmas das ciências positivistas, que consideravam a física o modelo ideal de cientificidade, e foram sistematicamente criticadas.

A excessiva abrangência de seus enunciados teóricos e a análise qualitativa dos fenômenos mentais não proporcionavam à Psicanálise qualquer consistência científica; não se via na experiência clínica as condições necessárias para o controle rigoroso de seus efeitos terapêuticos e de seus procedimentos metodológicos. Neste sentido, Birman considera que, “fundamentar a pesquisa psicanalítica implica observar os limites históricos em que se desenvolvem a teoria e a prática analíticas, a fim de pensar o seu objeto teórico considerando devidamente as *torções e distorções* sofridas pelo ato analítico ao longo da história”. (BIRMAN, 1993, p. 13)

Freud – médico neurologista e pesquisador no campo da neuroanatomia – não hesitou em formular e reformular sua teoria a partir da prática clínica, propor e rever conceitos, e criar técnicas que dessem sustentação às suas pesquisas sobre o inconsciente. Segundo Herrmann, a

²¹ Metapsicologia – Termo criado por Freud para designar a psicologia por ele fundada considerada na sua dimensão mais teórica. A metapsicologia elabora um conjunto de modelos conceituais mais ou menos distantes da experiência, tais como a ficção de um aparelho psíquico dividido em instâncias, a teoria das pulsões, o processo de recalque, etc. (LAPLANCHE e PONTAILIS, 2008, p. 284) Diferentemente da psicologia que se preocupava com as questões conscientes, comportamentais do homem, a metapsicologia vai além da psicologia, estudando o inconsciente.

clínica das neuroses, na época, carecia de eficácia e impulsionado pelo seu desejo de imprimir à Psicanálise um caráter científico, Freud

tratou de adequá-la a seu objeto. Para isso tomou dois caminhos simultâneos. Foi criando aos poucos um aparelho conceitual e, ao mesmo tempo, modificando a forma do contato clínico. Este último - e aqui está nosso grande paradoxo - não se encaminhou para uma maior sofisticação de meios, mas ao contrário, tornou-se mais cotidiano, mais comum, aproximou-se a prática freudiana (e a nossa) da raiz do diálogo humano. (HERRMANN, 2005, p. 264)

Assim, afasta-se da tecnicidade médica, mas o aproximam da Filosofia. Ao perceber que a Psicanálise poderia ser confundida com a Filosofia, Freud adverte: “A Psicanálise não é como as filosofias, um sistema que parte de alguns conceitos básicos nitidamente definidos procurando apreender todo o universo com o auxílio destes e, uma vez completo, não possui mais lugar para novas descobertas ou uma melhor compreensão”. (apud PEREIRA e LAZNIK, 2008, p. 19). Freud estava em busca da singularidade do psiquismo humano, e por isso contrário aos saberes totalizantes. Cria assim a situação analítica e inaugura um novo método na arte de curar. Seu método estava recoberto pela técnica, o que dava sustentação às suas pesquisas sobre o inconsciente.

A despeito de toda adversidade que seu contexto histórico impôs, Freud imprime uma nova concepção de ciência e de racionalidade e um novo método de investigação adequado ao seu objeto teórico. Neste sentido, Birman destaca que a psicanálise freudiana define

o psíquico marcado pelo sentido, em que a metodologia teoricamente adequada para a sua captação é a interpretação. Porém, o deciframento psicanalítico se funda na técnica das associações livres, sendo esta, *uma* das condições de possibilidade para a emergência empírica de seu objeto teórico. Este objeto, portanto, não é uma entidade substancialista e essencialista, mas exige condições específicas para a sua investigação, como qualquer outro objeto científico, aliás, que apenas pode ser estudado sob estritas condições experimentais, se é que se pretenda qualquer rigor. (BIRMAN, 1993, p. 18-19)

A constituição da Psicanálise pode ser distinguida em três sentidos. Configura-se como uma modalidade de tratamento do psiquismo, porém, quando falamos em tratamento, estamos nos referindo ao cuidado, a uma escuta dos aspectos inconscientes que levam a conflitos e não no sentido de extirpação dos sintomas, como um método de investigação do psiquismo, que tem por base a teoria, mas que não se confunde com ela e ainda, como uma teoria sobre o funcionamento da mente, do aparelho psíquico.

Para Herrmann (2002a, p. 12), “Freud criou a Psicanálise, tendo como horizonte uma ciência geral do psiquismo humano. Por isso sua temática era ampla: psicanálises da cultura e dos mitos, dos fenômenos sociais e da arte, do presente, do futuro e do passado”. Mas ao ser transmitida à próxima geração, a Psicanálise ficou restrita às situações de consultório, transformando-se numa microciência da clínica particular, deixando de ser como pretendia Freud e seus seguidores “um caminho de descoberta do Inconsciente, ou melhor, dos inúmeros campos inconscientes que determinam a vida individual e coletiva dos homens” (HERRMANN, 2002a, p.14). Transmitiram-se mais uma doutrina, o freudismo, do que propriamente um método de desvelamento do psiquismo. Klein, Lacan, entre outros, opuseram-se às proposições freudianas, mas utilizaram-se do método psicanalítico, produzindo valiosas teorias que por sua vez também foram transmitidas como doutrinas, gerando as escolas kleiniana, lacaniana, entre outras. Cada escola criou seus jargões, suas técnicas e seu sistema de formação, fato que culminou em partidarismos e marcou a segunda geração de psicanalistas.

Preocupados com a rigidez e o isolamento a que estava sendo submetida a Psicanálise, uma terceira geração de psicanalistas, na década de 1980, inicia um movimento em favor de “recuperar o sentido da produção freudiana, sua amplitude, o horizonte de sua vocação”. (HERRMANN, 2002a, p.12). A este movimento cujo objetivo era recuperar o método psicanalítico foi dado o nome de Teoria dos Campos, sendo Herrmann, o seu criador. Segundo o autor, a Teoria dos Campos não pretende ser mais uma escola, mas contribuir para que a Psicanálise recupere o lugar merecido na sociedade, torná-la mais próxima do homem real, oferecer-lhe um caminho em direção ao futuro, adequá-la a demanda de seu tempo, pois, ao contrário, correria o risco de desaparecer.

O autor aborda uma questão fundamental:

Se cada escola possuía a única fórmula clínica eficaz, como se alardeava, então, qual a razão de funcionarem análises conduzidas segundo diferentes “Teorias”? (...) Não foi demasiado custoso descobri-la. Tratava-se simplesmente de tensionar as representações do paciente, escutando-o fora do campo de sentido que ele oferecia intencionalmente ao analista, até que este campo, formado pelas regras inconscientes que determinavam o conjunto de representações, se rompesse. (HERRMANN, 2002a, p. 16)

A esse fato Herrmann (2002a) deu o nome de Ruptura de Campo. Ao romper o campo do cotidiano, ou seja, o campo da lógica da razão, entramos no campo inconsciente e, portanto, em uma outra lógica. A ruptura de campo pode ser feita em vários níveis, às vezes o

campo pode ser rompido por uma interjeição, trazendo um novo sentido para o fato. Segundo o autor,

o método da ruptura de campo não é só responsável pela eficácia da psicanálise de divã, mas também noutros contextos: na psicanálise do cotidiano, no estudo dos mitos e lendas, na demonstração de novas patologias e de seu enraizamento histórico, no estudo das representações sociais e da realidade humana em geral. (HERRMANN, 2002a, p.16)

Para Herrmann (2002a), o que une as teorias psicanalíticas é o método proposto por Freud para a investigação do inconsciente. E era justamente o método que estava sendo perdido. Neste sentido, o autor propõe que se devolva à Psicanálise sua condição de ciência do psiquismo humano e sua essência, um método de investigação. O autor vê o equívoco na transmissão da Psicanálise, na própria formação dos psicanalistas, na qual se transmitia mais as teorias e as técnicas de tratamento, conforme os paradigmas de cada escola, mas não viam a Psicanálise como uma possibilidade de pesquisa fora dos moldes do *setting* psicanalítico, ou seja, fora dos consultórios, o que por décadas limitou-a a quatro paredes. Se por um lado a Psicanálise foi amplamente divulgada e reconhecida pelo meio científico e pela sociedade, como uma prática eficiente no tratamento dos conflitos e do sofrimento humano, por outro lado, sua inserção no meio acadêmico, enquanto uma disciplina e como uma possibilidade de pesquisa científica, se deu não sem resistências.

Inicialmente esta disciplina foi introduzida na Universidade, em diferentes cursos, por médicos, filósofos e educadores que se interessavam e estudavam a Psicanálise enquanto campo teórico. Somente com as mudanças sociais a Psicanálise e os psicanalistas deixam seus consultórios e ingressam na Universidade. O modo como a Psicanálise foi inserida no meio acadêmico não tardou em trazer consequências, em especial no que se refere à identidade da Psicanálise no meio universitário. Conforme observa Mezan, (2002b, p. 395), a Psicanálise “estava presente nos cursos de psicologia, desde quando estes foram inaugurados, na década de 60; a partir dos anos 80, porém ela se expandiu para a Pós-Graduação.” Observa-se o fato de que não foi apenas a Psicologia que acolheu a Psicanálise. Por ser uma ciência entre saberes, esta foi acolhida por outras áreas do conhecimento, o que suscita o medo e a insegurança de que com isso perca sua identidade e sua especificidade, pelo apossamento ou pela apropriação por parte desses outros saberes.

Podemos dizer que a aproximação da Psicanálise com a Universidade e com as várias áreas do conhecimento, incluindo a Educação, é recente e, ainda, fonte de muitas indagações por parte de psicanalistas e acadêmicos. Garcia-Roza nos auxilia em algumas delas: “É

possível a pesquisa acadêmica em Psicanálise? Qual a natureza da pesquisa acadêmica em Psicanálise? É possível uma pesquisa acadêmica que seja experimental? Ou toda pesquisa acadêmica em Psicanálise tem que ser teórica?” O autor continua com suas reflexões: “Se a verdadeira pesquisa em psicanálise é a que nos permite constituir um saber sobre o inconsciente e se isso só é possível na experiência clínica, então a pesquisa acadêmica em psicanálise consistiria na reprodução dessa experiência clínica”. (GARCIA-ROZA, 1994, p.15). Questões pertinentes e valiosas, pois discriminam os níveis de pesquisa em Psicanálise e que ainda hoje são fontes de indagação nos estudos acadêmicos, mas que, felizmente, avançam nas concepções de Mezan, de Herrmann e de Safra, entre muitos outros autores contemporâneos, que ampliam o campo de atuação da Psicanálise enquanto método de investigação do psiquismo humano. Estes autores afirmam que a pesquisa experimental em psicanálise não consiste em transpor a clínica particular para o espaço da Universidade e reproduzir o que é feito em consultório. A esse respeito, Mezan esclarece:

A única diferença entre o que faz o analista sentado em sua poltrona e o que faz o mesmo analista sentado à sua mesa de trabalho é que no primeiro caso sua atividade visa tanto à elucidação quanto à transformação do que ocorre entre ele e seu paciente, ao passo que na segunda situação a dimensão prática está ausente - et pour cause, já que não envolve uma dupla e os fenômenos transferenciais mobilizados nela e por ela, mas um pesquisador e um objeto a ser construído a partir de dados empíricos (MEZAN, 2002b, p. 419)

Nos dizeres de Herrmann, “faz-se pesquisa em psicanálise com medo de não se estar fazendo psicanálise”, ou então, que pesquisa em psicanálise não seja de fato pesquisa. O autor ainda nos chama a atenção para a diferenciação: “A pesquisa psicanalítica não é terapia psicanalítica feita na universidade. A pesquisa é psicanálise, ou seja, alguma coisa que se dá dentro dos quadros da psicanálise, dentro do referencial e, sobretudo, dentro do método psicanalítico. Mas não é análise, terapia”. (HERRMANN, 1994, p. 39). Na concepção do autor, fazer pesquisa empírica em Psicanálise não significa “deitar” o sujeito num divã, pois o método psicanalítico não se limita ao *setting*. Porém, isso não impede que a pesquisa seja feita com material clínico, ou seja, material colhido em análise no consultório, com sua devida apresentação e problema de pesquisa. Por vezes, é o desconhecimento do método que causa os apegos aos elementos convencionais, como se só fosse possível pensar psicanaliticamente se tivermos todas as condições do chamado *setting* psicanalítico. Para Herrmann (1994, p. 40) “*setting* é a moldura em que se faz alguma coisa”. Neste sentido ele pode ser modificado de

acordo com os objetivos que se pretenda, desde que determinadas condições sejam respeitadas, seja ele científico ou analítico, porém, não é o *setting* que determina o método.

Concordamos com o autor que o método está além da clínica e, neste contexto, estamos falando de uma escuta psicanalítica enquanto captação de algum sentido do inconsciente, e esta é possível em qualquer situação, inclusive em uma atividade de pesquisa “extramuros”, evidentemente, com objetivos e resultados diferentes. Trouxemos aqui estas questões, pois observamos que, apesar da crescente difusão da pesquisa psicanalítica na Universidade, a Psicanálise ainda é um tema controverso. O ranço do modelo positivista ainda está presente nas ciências humanas e cobra-se da Psicanálise este modelo de ciência, sendo esta muitas vezes criticada por sua metodologia, questionando seu rigor ou ainda por considerar que o fato de buscar a singularidade dos indivíduos em suas pesquisas desconsidera os aspectos sociais e culturais. Portanto, concebemos que o psiquismo não é nem social, nem individual, mas que ele se constitui nesta inter-relação; quando falamos em psiquismo, subentendemos que ele não existe fora da cultura no qual o indivíduo está inserido. Observamos Safra (1994, p. 55) quando diz que: “Não há em psicanálise um saber que possa ser aplicado a todos os indivíduos. Cada pessoa, apesar de partilhar de angústias semelhantes, com outros semelhantes, tem o seu psiquismo estruturado de forma original”. É este o interesse da Psicanálise, como se forma o psiquismo inserido uma determinada cultura, em sua relação com o outro. Neste sentido, “a psicanálise é um campo que investiga o particular para tentar compor modelos mais abrangentes da psique humana” (SAFRA, 1994, p. 55), diferentemente das áreas de exatas ou biológicas que estudam o que há de universal em seus objetos de pesquisa.

Para Mezan (2002b), o sentido de um fenômeno nas disciplinas humanísticas jamais é unívoco, comportando por natureza diferentes apreciações. É isto que dá o caráter heurístico²² à Psicanálise, porém isso não significa que não tenha rigor em sua investigação e valor enquanto conhecimento científico. Segundo o autor, o fato é que

toda investigação psicanalítica é qualitativa, ou seja, trabalha em profundidade com casos específicos. É o mergulho na sua singularidade que permite extrair deles tanto o que lhe pertence com exclusividade quanto o que compartilham com outros do mesmo tipo: por isso, o caso ganha um valor exemplar. Uma boa pesquisa em psicanálise, portanto, deve evidenciar esses dois planos: o da especificidade e o da generalidade (MEZAN, 2002b, p.430)

²² **Heurística:** “Arte de inventar, de fazer descobertas dos fatos; [...] método de investigação baseado na aproximação progressiva de um dado problema [...]” (HOUSSAIS, 2001).

Ainda sobre a Psicanálise, Mezan (2002b) considera que sua contribuição para a compreensão do fenômeno humano se faz de uma única maneira: “Aprofundando o seu ângulo próprio de apreensão, insistindo em buscar, por trás do consciente e do imediato, os aspectos inconscientes e as forças psíquicas que os envolvem e os determinam”. (MEZAN, 2002b, p. 266).

Diante das ponderações realizadas, julgamos pertinente inserirmos a pergunta de Mezan (1994) Então... Como se faz pesquisa em Psicanálise? Enganamo-nos ao esperarmos uma resposta complicada. Segundo o autor, é necessário que ela tenha sua origem em um problema do cotidiano que seja relevante e interessante, como qualquer outra área de conhecimento. Ainda, segundo o autor, é possível transformar uma questão do cotidiano em uma questão do “homem psicanalítico” e este se encontra na sociedade, na cultura e não apenas na clínica. A esta forma de trabalhar com a Psicanálise, Mezan (2002b, p. 267) denomina “psicanálise aplicada”.

Na concepção de Herrmann (1994, p. 33) “a psicanálise é hoje, possivelmente, a melhor forma pela qual o homem pode saber de si mesmo. É um eixo de conhecimento que permite que várias formas do saber do homem sobre si próprio se articulem e encontrem o seu centro”. E isto se faz cada vez mais necessário quando pensamos na sociedade contemporânea.

Sob esta perspectiva, Oliveira (2009) vem desenvolvendo pesquisas na interface da Psicanálise com a Educação. Em suas pesquisas, a autora constata que há mais de três décadas, as publicações científicas das Universidades atestam o quanto a compreensão da Psicanálise tem sido ampliada e recuperada enquanto um método de investigação e produzido vários trabalhos que tomam como objeto de pesquisa os mais variados temas educacionais. A título de ilustração, apresentamos os trabalhos por ela orientados: *Um percurso pela história da Psicanálise de crianças no Brasil*, de Jorge Luís Abrão (1999); *Implicações da extensão do conceito de sexualidade, de Freud, para a formação do educador*, de Maria Teresa Luz Eid da Silva (2004); *O inconsciente na produção científica sobre AIDS e educação escolar*, de Patrícia da Silva Pereira (2006); *Violência e escola: estudo psicanalítico de um programa educacional*, de Gabriela de Sá Leite Chakur (2006); *A educação e o cuidado nas políticas públicas federais para a educação infantil*, de Aline Sommerhalder (2009), entre outros. Podemos dizer que as pesquisas orientadas por Oliveira têm tomado a Psicanálise como um instrumento de crítica do modo de se compreender algumas temáticas centrais (história, conceito de sexualidade, cuidado, identidade profissional, etc.), da educação escolar em

particular e da educação em geral. A pesquisadora inclui tais pesquisas na categoria psiquismo/educação. Categoria na qual este trabalho se inclui.

Diante do exposto, observamos que, com o fim da era das escolas, é possível pensar a Psicanálise de forma mais abrangente, reunindo os diferentes autores, já que sua essência está no método. É a partir dessa concepção ampliada que nos aproximaremos da Psicanálise de Freud e de Winnicott, escolhidos como suporte teórico para este trabalho.

Neste sentido, consideramos importante apresentar *flashes* de como a interface Psicanálise e Educação vem sendo pensada a partir de Freud, para além da clínica, na concepção de alguns autores.

2.2 Aproximações entre Psicanálise e Educação

Como dissemos anteriormente, Freud não se dedicou a escrever especificamente sobre teorias da aprendizagem, ou sobre o processo educacional, mas não podemos negar sua preocupação com a Educação e com a influência desta no desenvolvimento psíquico das crianças. Apenas dois dos textos de Freud, “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914) e “Interesse Educacional da Psicanálise” (1913), referem-se mais especificamente sobre tal assunto, porém, vários de seus trabalhos podem ser tomados como referência para a compreensão da Educação de forma geral e da aprendizagem escolar em particular. Ou melhor, as descobertas da teoria psicanalítica sobre o inconsciente, a sexualidade infantil, a transferência e suas implicações na vida afetiva e mental, entre outros conceitos, trazem novos paradigmas para se pensar a Educação. A este respeito, Freud escreve:

A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. (FREUD, 1996, p. 190, vol. 23)

No início de seus estudos, Freud chega a escrever que as doenças nervosas – as neuroses – estavam ligadas à moralidade excessiva e, portanto, à educação repressora de sua época. Ao ampliar suas pesquisas, Freud descobre que “há no interior da própria sexualidade, um desprazer que dá força à moralidade, não o contrário. As forças não vêm **de** encontro com as tendências do indivíduo – no sentido de que se choca contra elas – mas vão **ao** encontro

dessas tendências – no sentido de que trabalham junto a elas, em comunhão de interesses”. (KUPFER, 1989, p. 86). Dessa forma, “verifica que a repressão consiste numa operação psíquica cujo objetivo é fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: idéia, afeto, etc”. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1995, p. 457). Descobre que a repressão é intrínseca ao funcionamento psíquico, e não apenas consequência de uma educação repressora como pensava inicialmente e é o que torna o indivíduo apto para conviver socialmente.

Com essas descobertas, Freud vê na civilização e na educação um papel decisivo de humanização e manutenção da vida e o desenvolvimento psíquico, porém é necessário que ambos encontrem um caminho intermediário, ou seja, um equilíbrio entre a repressão excessiva e a liberdade total.

Assim, atribui um papel importante aos educadores ao dizer que “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las” (FREUD, 1996a, p. 190, vol.13). Porém, considera que nós adultos, por estarmos afastados da nossa própria infância, temos dificuldade em entender as crianças. Há um abismo entre a vida mental do adulto, seus juízos de valor e os processos de pensamento das crianças, pelo menos as “consideradas normais”. Para se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e assim conseguirem uma maior aproximação entre os educadores e os processos mentais da criança, será necessário que estes se familiarizem com as descobertas da Psicanálise. Freud escreve que só assim

não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. (FREUD, 1996a, p. 191, vol.13).

Para o autor, não é a dominação dos instintos infantis pelo adulto que trará o efeito desejado e o controle dos mesmos. Tal atitude conduz à repressão e a uma predisposição às neuroses. Ao invés de reprimir os instintos, estes devem ser desviados de seus objetivos originais e conduzidos para outros fins socialmente aceitos através do processo de sublimação. Acreditava que a profilaxia das neuroses poderia ser feita por uma educação orientada pela Psicanálise.

As tentativas de aproximação entre a Psicanálise e a Educação não são recentes. A partir de Freud, muitos psicanalistas por diferentes caminhos tentaram pensar a Educação a partir do conhecimento acumulado pela Psicanálise. Para citar apenas alguns, Pfister e Zulliguer tentaram criar uma nova disciplina, a Pedagogia psicanalítica; Ana Freud dedicou-se a transmitir a pais e professores o modo psicanalítico de ver a criança; Melanie Klein, psicanalista de crianças, e seus seguidores, entre eles Winnicott, também se dedicaram a divulgar a Psicanálise para pais (KUPFER, 1989). Entre estes autores, destacamos as contribuições de Klein sobre o impulso epistemofílico, ou o desejo de saber. Em sua concepção sobre o papel da Educação no desenvolvimento psíquico do indivíduo, podemos identificar pontos comuns com Freud.

Ambos acreditavam que a Educação deveria ser a mais natural possível desde a mais tenra idade. Todo o esclarecimento sobre as questões sexuais deveria ser compatível com o seu ritmo de desenvolvimento, pois “as conclusões irrefutáveis trazidas pela experiência psicanalítica exigem que as crianças sejam, sempre que possível, protegidas de qualquer repressão exagerada, fonte de doenças e de um possível desenvolvimento prejudicial do caráter”. (KLEIN, 1996a, p. 22-23).

Acreditavam ainda, que é no equilíbrio entre repressão e liberdade, que a Educação contribui para a transformação da libido e do desejo e favorece a saúde mental e o desenvolvimento intelectual. Conduz o indivíduo à busca pelo conhecimento social e culturalmente produzido, o que torna o indivíduo capaz de produzir intelectualmente. Ao contrário, quando a curiosidade natural da criança encontra resistência externa, ou seja, é proibida, pode ocorrer a inibição intelectual.

A experiência de Klein na educação de seu filho a leva concluir que “não existe nenhum tipo de educação que não traga dificuldades e não há dúvida de que aquelas que agem de fora para dentro são um fardo bem menor para a criança do que aquelas que agem inconscientemente de dentro”. (KLEIN, 1996a, p. 73). Embora tenha lhe proporcionado uma educação sem excessivas proibições, observou que a repressão também era um processo interno, inconsciente. Ou dizendo de outra forma, observou que as fantasias e o mundo interno prevaleciam sobre o mundo externo e, portanto, são elas que determinam nossas ações e nossos pensamentos, ou seja, nossa forma de ser no mundo. Freud já havia chegado à conclusão semelhante sobre o recalçamento das pulsões sexuais. Se antes acreditava que a Educação agia contra o indivíduo, posteriormente percebeu que viver sob o domínio das pulsões sexuais seria impossível. Descobriu que no interior da própria sexualidade havia um

desprazer e esta era reprimida por mecanismos internos do próprio indivíduo para evitar o desprazer.

Assim, o conhecimento sobre a vida psíquica conforme proposto por Freud e outros psicanalistas, não sem resistências, foi sendo difundido em um longo e gradativo movimento histórico e social chegando aos meios educacionais.

A introdução da Psicanálise de crianças no Brasil e mais especificamente, a sua aproximação com a Educação, segundo as pesquisas de Abrão (2003),

reflete ao menos dois fatos principais: em primeiro lugar a relação entre psicanálise e educação não se constitui em um fato restrito ao Brasil, pelo contrário, também na Europa a psicanálise de crianças teve o seu nascedouro junto à educação com as propostas de Melanie Klein e Anna Freud; em segundo lugar, cumpre destacar que após estas aproximações iniciais, as relações entre educação e a psicanálise de crianças ganharam muitas formas e feições diferentes ao longo dos tempos na seara da educação. (ABRÃO, 2003, p. 140)

Segundo o autor, a inserção da Psicanálise no Brasil, mais especificamente, a sua aproximação com a Educação, efetivou-se a partir da década de 1920 em um período de mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas no país. Ambiente favorável para que as ideias de Freud florescessem em nosso meio, ganhando destaque até os dias de hoje. Resumidamente, a aproximação da Psicanálise com a Educação caracterizou-se primeiro pela difusão da teoria, em seguida ocupou-se da aplicação do conhecimento relativo à Psicanálise de crianças e a profilaxia da doença mental e um terceiro momento foi marcado pela psicoterapia analítica de crianças, ou seja, pelo processo curativo. O movimento da Psicanálise de crianças no Brasil e sua inserção no âmbito escolar não se deram sem percalços. Neste sentido, Oliveira (2008, p. 7) observa que, “embora Freud tenha apontado os limites da educação enquanto processo de controle e de supressão de tendências, mostrando e demonstrando pela análise que fez do psiquismo, os malefícios dessa empreitada na construção do sofrimento mental e dos quadros neuróticos”, não tardou para que a teoria psicanalítica fosse reduzida a um guia de orientação e ortopedia comportamental. Ainda segundo a autora, “o processo que se conhece como Psicanálise que é essencialmente um método de investigação foi compreendido nos meios educacionais como receituário para a educação infantil, principalmente sobre a sexualidade, e utilizada com caráter diagnóstico, prescritivo e normativo”. (OLIVEIRA, 2008, p. 8)

Tomadas as devidas proporções, assim como aconteceu com outras abordagens teóricas aplicadas à Educação, a compreensão equivocada da Psicanálise nos meios

educacionais trouxe preconceitos ao invés de produzir uma aproximação enriquecedora e sua expansão no âmbito educacional. Porém, como apontamos no item anterior, a Psicanálise nas últimas décadas vem sendo compreendida mais adequadamente, “fazendo jus a tendência da extensão teórico prática que seu ‘inventor’ não chegou a praticar intensamente, mas deixou registros suficientes para que se possa refazer os caminhos que trilhou, dando sequência às investigações que o ocuparam durante toda uma vida”. (OLIVEIRA, 2008, p. 8).

Podemos constatar as afirmações acima por meio da própria produção científica/acadêmica. Kupfer em 1989 publica o livro *Freud e a educação – o mestre do impossível*, no qual aponta limites da atuação da Psicanálise na Educação. Na concepção da autora, a Psicanálise pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa, nada além disso. Atualmente, a autora não só vê a possibilidade da união dessas duas áreas, como propõe a “Educação Terapêutica” para crianças com transtornos graves, legitimando assim, o “casamento” entre Psicanálise e Educação. Segundo Kupfer (2007), esta união se faz reconhecendo a presença da libido e do desejo no ato educativo, ou seja, uma educação voltada para o sujeito desejante. Em seu artigo “Amor e desejo na relação educativa”, afirma que, se inicialmente os psicanalistas não viam muita possibilidade nesta união, isto se devia mais a “uma declaração de impotência e de humildade do que uma declaração de arrogância”, no sentido de que os psicanalistas não deviam ir à escola, “isto seria sufocar a Psicanálise”. (KUPFER, 2008, p. 41)

Souza (2003), em seu artigo sobre “Psicanálise e educação: lugares e fronteiras”, responde a seguinte questão: **“Mas em que, afinal, a psicanálise pode ser útil à educação?”**²³ Na visão da autora,

pode ser útil ao nos ensinar o que torna possível à criança ter acesso à aprendizagem oferecida pela escola. O que faz uma criança ser capaz de pensar ou o seu oposto, o que impede uma criança de pensar. Quais são os desenvolvimentos psíquicos necessários para tal. E ainda como transformar a animada curiosidade infantil em desejo de aprender. Como manter isso em algo prazeroso. (SOUZA, 2003, p. 146)

Podemos dizer que a afirmação de Souza expressa justamente o nosso interesse em buscar na Psicanálise a sustentação teórica para pensarmos nossa questão de pesquisa.

Assis (2003) nos diz que a contribuição da Psicanálise para a Educação será um campo fecundo ao se voltar para a formação de educadores, instrumentalizando-os com conhecimentos sobre as relações humanas e o funcionamento emocional da criança em

²³ Grifo nosso.

situações de aprendizagem. Dessa forma, poderiam ampliar sua capacidade de acolhimento e compreensão em relação aos problemas dos alunos. A autora acredita que o acesso a esses conhecimentos pode ajudá-los a atuar mais criativamente no cotidiano de seu trabalho. Propõe que tal instrumentalização seja feita em grupos de estudos de temas psicanalíticos e discussões com os professores no interior das escolas, em cursos regulares que teriam na sua programação temas psicanalíticos pertinentes à Educação, grupos de discussão com pais e assessoria a instituições de ensino e governamentais. Campo promissor para a contribuição da Psicanálise à Educação.

Para Oliveira (2003a, p. 247), “a partir da contribuição da psicanálise sobre o caráter inconsciente dos processos psíquicos fundantes do processo educacional, impõe-se o reconhecimento de que a educação escapa a intencionalidade do educador, que se educa pelo que se é e apesar do que se é”. O processo educativo pauta-se em identificações essencialmente inconscientes, portanto, a ação de educar depende das relações intersubjetivas que se estabelece entre educador e educando. Assim, é preciso que a Educação considere a dimensão inconsciente na transmissão do saber. “Nesta perspectiva, a educação passa a ser tomada na complexidade dos conflitos entre vontade consciente e desejo inconsciente e torna possível ao educador apropriar-se de sua implicação na experiência de formação do outro” (OLIVEIRA, 2009, p. 189). Ou em outras palavras, é importante que se estabeleça uma relação capaz de deixar emergir algo do desejo para que se possa compreender melhor o sujeito e/ou ainda ajudá-lo a constituir-se como sujeito.

Os trabalhos de Fábio Herrmann (1997, 2002b) colocam em evidência a essência do método psicanalítico expandindo-o para além da clínica e focaliza seu valor e sua operacionalidade. Segundo o autor, a utilização do método poderá ocorrer em qualquer encontro humano, criando uma atmosfera psicanalítica. Nesta perspectiva, considera que a Psicanálise possibilita-nos o exercício da função terapêutica. Trata-se de uma função transferencial que tende a deslocar os valores racionais, por meio de rupturas, permitindo que surja a lógica do inconsciente. É a eficácia da interpretação que induz a ruptura de campo. Tal processo se dá a partir de uma forma especial do diálogo humano, no qual o sujeito é tomado inteiramente em consideração, permitindo o desvelamento de suas ideias e sentimentos. A função terapêutica depende do estabelecimento de um campo transferencial. Na esfera educacional, a função terapêutica pode ser entendida como uma série de atos, um diálogo, uma postura que o próprio professor pode realizar no seu vínculo de trabalho com o aluno e que pode ter valor interpretativo. Neste sentido, o ensino também pode ser entendido em sua função terapêutica.

É neste sentido que a Psicanálise e a Educação vêm sendo recuperada na sua verdadeira definição desde Freud e que poderá render bons frutos para a escola e os educadores. Segundo Oliveira (2009, p. 190), “não se trata de tornar a profissão de educador mais difícil. Mas de acolher a complexidade da experiência educativa abrindo espaço para a presença da vida desejante, tratando da dor e da delícia de ser educador, esse ofício implicado na formação de um outro e de uma cultura”. Nesta perspectiva, consideramos que, atualmente, a contribuição da Psicanálise para a Educação pode ser entendida no âmbito da promoção de saúde, ou seja, os referenciais psicanalíticos podem auxiliar a Educação a cumprir sua função que é a de promover o desenvolvimento e maturidade do indivíduo, e, portanto, a saúde.

2.3 O cenário acadêmico: nossa temática neste contexto

Sabemos que muito já se pesquisou sobre as “dificuldades de aprendizagem/insucesso escolar”, tema amplo, complexo e até controverso e que vem sendo abordado por várias áreas do conhecimento devido o seu caráter multifatorial. É fundamental conhecer a produção científica produzida na área a ser estudada para que haja ações que avancem sobre o conhecimento já adquirido sobre o tema. Neste sentido, realizamos um levantamento na literatura sobre o que vem sendo produzido no cenário acadêmico²⁴ na interface Psicanálise e Educação nos últimos 12 anos. Mais especificamente, trabalhos que têm a temática relacionada às dificuldades de aprendizagem/insucesso escolar e que tomam a criança como objeto de estudo. Em nosso levantamento, constatamos a complexidade do tema e os diversos fatores nele implicados. Entretanto, observamos que não há produção significativa sobre

²⁴ Pesquisamos o período de 1996 a 2008 no site da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior de Teses e Dissertações. Foram pesquisadas as Universidades Públicas Estaduais USP, UNESP e UNICAMP, as Universidades Federais de São Carlos, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Consideramos importante incluir a Universidade particular PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Optamos por descritores mais amplos – “Psicanálise” e “Educação Escolar”, o que nos proporcionou o acesso a um maior número de trabalhos. Selecionamos 45 resumos que apresentavam alguma referência, mesmo que de forma geral, às dificuldades escolares/aprendizagem e/ou fracasso escolar, termo mais utilizado nas pesquisas do que insucesso. Em seguida, identificamos aqueles que incluíam a criança como sujeito participante da pesquisa, objeto de nosso estudo. Nesta categoria encontramos apenas 09 trabalhos. Das 36 pesquisas restantes, 16 delas eram de cunho teórico e 20 incluíam como sujeitos participantes do cenário acadêmico (professores, diretores e coordenadores pedagógicos), sendo que em alguns também havia referência aos pais. Ao tomarmos contato com as nove teses e dissertações selecionadas, decidimos excluir da nossa relação aquelas que tratavam de casos de inclusão de crianças com deficiência mental ou de comprometimentos mais severos diagnosticados como distúrbios globais do desenvolvimento e comprometimentos psicomotores, por considerar que não era este nosso objeto de estudo. Assim, excluímos 04 trabalhos. Nos 05 trabalhos analisados, sujeitos da pesquisa não tinham a queixa de comprometimento orgânico como fator para as dificuldades de aprendizagem/fracasso escolar.

aprendizagem fora do contexto de comprometimento orgânico, nem tampouco sobre a avaliação da própria criança sobre sua aprendizagem.

Dentre os trabalhos analisados, destacamos os de Sampaio (1999), **Quando crianças falam a respeito do não-aprender: uma reflexão na interface da educação com a psicanálise**, cujo objetivo principal foi investigar a produção de sentidos dos escolares com histórias de fracasso no processo ensino-aprendizagem, através da enunciação da criança sobre o não aprender; e também o trabalho de Silva, D. (2003), **"Fracasso" Escolar: um lugar (re)pensado a partir de uma perspectiva psicanalítica**, no qual busca compreender o “sujeito aprendente na sua subjetividade, examinando como o “fracasso” escolar vem sendo dito. Quem fala sobre ele? De que lugar fala?” (p. 14). Para isso, ouviu tanto as crianças como os profissionais da escola (professores e orientadora educacional).

Estes trabalhos se aproximam mais da nossa temática, pois, como nós, buscam compreender a partir da fala da criança, como esta expressa seu lugar de aprendiz e seu “fracasso escolar”. Ambos têm como instrumento principal para a investigação do tema, a entrevista com a criança. Sampaio em suas conclusões considera que foi possível transformar a situação estudada, no caso, a multirrepetência, através dos caminhos apontados pelas próprias crianças. Compartilhamos desta perspectiva, mas nos propomos a trilhar um caminho inverso, ou seja, que ao trabalhar com a criança possamos tratar do caso em particular, mas que estes sejam estudos exemplares para ampliarmos a nossa atuação seja na família ou na escola.

O trabalho de Batistela (1996) – **Inibição intelectual e fracasso escolar: estudo de um caso** – busca investigar o fracasso escolar visto como inibição intelectual, enquanto consequência do desejo. O trabalho de Azenha (2006) – **Lia: do nome ao verbo ou desejo e leitura** – discute as questões que envolvem o processo de aprendizagem da leitura a partir das possíveis consequências do enfraquecimento do significante do pai na cultura, e de seus efeitos no que se refere à entrada da criança no campo da linguagem. E, por fim, o trabalho de Lima (2006) – **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor** – investiga o conceito de língua, a concepção de leitura e a relação entre a aquisição de língua em suas diversas expressões e possibilidades subjetivas. Embora estes trabalhos tenham como pressuposto comum o conhecimento psicanalítico enquanto teoria do inconsciente, da subjetividade, do desejo de saber, para olhar a questão da inibição intelectual, do fracasso escolar, da aprendizagem da leitura e escrita, diferenciam-se da nossa pesquisa, pois não tomam especificamente a narrativa da criança sobre o aprender e o insucesso escolar,

mas tratam da dificuldade apresentada pela criança. Estes trabalhos, além da investigação da problemática da criança, também apresentam um trabalho de intervenção com as mesmas.

É importante ressaltar que em todos os trabalhos encontramos reflexões recorrentes sobre o tema em questão, entre elas, a interdependência dos aspectos inconscientes por parte de quem fala (família, escola, especialistas) e de quem é falado (aluno) na produção das dificuldades de aprendizagem/fracasso escolar. Consideram que a Educação, apesar de todos os estudos e pesquisas, ainda elabora seus projetos político-pedagógicos pautados na concepção do aluno ideal, e ao deparar-se com o aluno real e sua singularidade, não está preparada para trabalhar com esse sujeito que contraria os ideais da educação e da sociedade.

Por outro lado, as ciências neurológicas, as teorias psicológicas e do desenvolvimento, ao estabelecerem o que deve ser esperado de um aluno/criança em determinada fase do desenvolvimento/idade, na tentativa de homogeneizá-los, acabam difundindo o conceito de “normalidade” e contribuem para que a escola, os professores, assim como os pais, apropriem-se da terminologia científica para justificar as dificuldades de aprendizagem, o que muitas vezes acaba por rotular as crianças, antecipar diagnósticos e determinar seu lugar de não aprendiz. Neste sentido, a culpa pelo não aprender recai sobre o indivíduo. Outro aspecto decorrente deste são os encaminhamentos realizados para os especialistas, aos quais é atribuído um suposto saber científico, no qual buscam obter uma confirmação das suas próprias hipóteses, isentando-se assim de suas responsabilidades sobre o problema. Não atentam para as questões subjetivas envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto levantado nos trabalhos aqui apresentados, assim como nos trabalhos de Mantovanini (2001) e de Cardinalli (2006)²⁵, citados anteriormente, que também pesquisam a questão das dificuldades de aprendizagem/fracasso escolar e que incluem a criança como sujeito de investigação, é que, apesar da queixa de dificuldade de aprendizagem anunciada pela escola, tais trabalhos constatarem que a maioria das crianças encaminhadas para os atendimentos especializados, quando submetidas a um processo de avaliação, apresentam potencial para aprender.

Dessa forma, a escola é tida como produtora de sintomas, no caso: dificuldade de aprendizagem/fracasso escolar, do qual a criança está sendo apenas a “porta voz” de algo que não vai bem.

²⁵ Estes trabalhos não foram aqui tratados por não incluírem a Psicanálise como fundamentação teórica.

Considerando o que as pesquisas apontam e o que temos constatado em nossa experiência profissional, entendemos que o que se denomina dificuldade de aprendizagem ou fracasso escolar pode ser entendido conforme escreve Kupfer (2007, p. 130), “como a emergência, a visibilidade entre um sintoma social e um sujeito”.

As pesquisas têm estudado com bastante propriedade o discurso dos pais, professores e especialistas sobre a problemática da educação escolar, mas encontramos poucos trabalhos que se dedicam a investigar a narrativa das crianças (que são tidas como fracassadas em sua escolaridade) sobre sua relação com a aprendizagem e seu insucesso escolar, ou seja, sobre sua situação de não aprendiz.

De forma geral, concluímos que a Psicanálise tem conquistado seu espaço no cenário acadêmico sustentando a produção de trabalhos significativos no campo da Educação. Mais especificamente, no que se refere aos trabalhos aqui analisados, nossa pesquisa tem maior aproximação com os trabalhos de Sampaio (1999) e Silva, D. (2003), que têm como foco de estudo o lugar em que a criança “é colocada” e/ou “se coloca” na relação ensino-aprendizagem. Acreditamos que as aproximações desta pesquisa com trabalhos acima citados não reduzem a sua relevância, pois consideramos que ainda há muito que conhecer sobre tal problemática e a psique humana, área ainda de “profunda ignorância”, segundo os dizeres de Fábio Herrmann (1994). Além disso, os trabalhos apontam a necessidade de mais pesquisas nesta área para que revertam em conhecimentos para a formação dos educadores.

Diante do exposto, ressaltamos que as pesquisas que abordam a dificuldade de aprendizagem escolar sob a perspectiva do sujeito aprendiz são em menor número e ainda pouco representativas diante da demanda que este tema traz atualmente, justificando assim a relevância da nossa pesquisa. Este trabalho poderá trazer contribuições significativas originais para o cenário acadêmico. Utilizamos aqui a palavra original com a mesma significação proposta por Herrmann (1994); original no sentido de ir às origens e não daquilo que nunca foi dito. Os dados obtidos nos incentivam ainda mais a trilhar este caminho, que é “dar voz as crianças”, já que são elas que recebem os mais variados rótulos, diagnósticos e experimentam os sentimentos de frustração por não corresponderem ao esperado.

Esclarecido o modo como concebemos a pesquisa em Psicanálise, sua aproximação com a Educação, e a relevância de nossa temática no contexto acadêmico, faz-se necessário nos apropriarmos da concepção teórica sobre o desenvolvimento psíquico e sua implicação no processo de aprendizagem.

3 VIDA PSÍQUICA E APRENDIZAGEM

Nascemos e crescemos numa sociedade em modificação. Ao nascer, a criança chega a um mundo que a antecede, no qual transcorrerá sua vida e que continuará apesar dela. Segundo Pereira (1994, p. 208), “sem este reconhecimento das marcas do tempo na existência humana, a educação se fundaria no cuidado pela preservação da vida e no treinamento para a prática do viver que todos os animais assumem em relação aos seus filhotes”. Porém, para o filhote humano, esta prática não basta, pois diferentemente dos outros animais seu aparato biológico não permite sua adaptação imediata ao mundo tal como ele se apresenta. Pellegrino (1987, p. 316) observa que “o ser humano ao nascer, em virtude de sua prematuração, sofre um corte para cujo preenchimento ele não tem equipamentos”. O ser humano nasce com uma condição ímpar de desamparo e incompletude. Nascemos incompletos e, em consequência, os recursos dos quais dispomos são incompatíveis com o meio que nos rodeia, portanto, segundo o autor, nascemos aos poucos. Neste sentido, a presença do outro é fundamental para que possamos nascer para além do corpo biológico e o potencial herdado seja desenvolvido. Só nascemos na presença de um outro ser humano que nos acolha e nos insira num mundo de cultura e conhecimento que nos antecede e do qual teremos que nos apropriar e nos adaptar neste nosso vir a ser.

Um processo lento e gradativo que, em primeira instância, se dá na relação entre a mãe e seu bebê. Quando falamos mãe, não estamos nos referindo apenas à mãe biológica, mas à pessoa que recebeu essa criança e a inseriu no mundo. Neste sentido, podemos chamá-la de mãe, matriz, cuidadora, ou seja, àquela pessoa que exerce a função materna.

A este respeito, Pereira (1994, p. 208) escreve que o processo de maturação da criança passa, sobretudo, por instâncias psíquicas, e “os pais (ao menos presumivelmente) têm a responsabilidade paradoxal de introduzi-la no mundo para possibilitar seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, protegê-la do aspecto público do mundo para o qual ainda não está preparada”.

É consenso entre as teorias psicanalíticas que, embora o sujeito ao nascer traga consigo possibilidades biológicas e tendências inatas, seu desenvolvimento psíquico será estruturado, sobretudo, a partir de suas experiências²⁶ desde o nascimento. Portanto, a forma como o bebê é inserido no ambiente que o cerca é fundamental tanto para o desenvolvimento de sua saúde física e mental, como também de suas aprendizagens futuras.

²⁶ Aqui o termo experiência é utilizado conforme a concepção de Mezan (2002a), já apresentado anteriormente.

Em nosso trabalho, e especialmente neste capítulo, nos interessa tratar a questão da aprendizagem sob o ponto de vista da Psicanálise. Partimos do pressuposto que a capacidade intelectual do indivíduo não basta para que a aprendizagem ocorra. A inteligência é importante, mas não suficiente, pois o ato de aprender envolve não só a capacidade intelectual do indivíduo, mas sua realidade psíquica, subordinada ao desejo de saber e também seu entorno, lugar feito do desejo dos pais, dos professores, da sociedade, da cultura, etc., e da forma como estes fatores interagem entre si.

Tomaremos a citação de Cordiè (1996, p. 23), na qual afirma: “Para que uma criança ‘aprenda’, é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar”. Neste sentido nos perguntamos: O que é aprender para a Psicanálise? De onde vem esse desejo?

É preciso buscar “na história²⁷ de vida do indivíduo, ou seja, no começo de sua vida” (FREUD, 1996, p. 169, vol. 23) o entendimento de como se constitui o desejo de saber/aprender.

3.1 FREUD - O percurso da libido: sexualidade e psicosexualidade

Freud desde o início de suas investigações apoia sua teoria da sexualidade nas pulsões sexuais. Embora em algumas traduções de sua obra este termo seja traduzido por instinto, é importante esclarecer que, na concepção do autor, estes termos não se confundem. Na teoria freudiana, instinto refere-se a um comportamento dado hereditariamente e característico de cada espécie, portanto é predeterminado biologicamente e implica em um padrão estável de comportamento. Embora os termos instinto e pulsão possam ser entendidos como uma força, uma energia sexual que impulsiona o organismo na obtenção de uma meta, nos dizeres de Laplanche e Pontalis (2008), Freud nos mostra que, na pulsão, seu objeto não é predeterminado biologicamente e as suas modalidades de satisfação são variáveis. Ainda segundo o autor, para Freud, “uma pulsão tem sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir sua meta” (LAPLANCHE e PONTALIS,

²⁷ É importante lembrar que a história a que Freud se refere não é a biografia propriamente dita, mas a história experienciada, consciente e inconscientemente, e, portanto, está relacionada principalmente à sua realidade psíquica.

2008, p. 394). Inicialmente as pulsões são direcionadas a determinadas partes do corpo, as quais foram denominadas por Freud, como zonas erógenas (oral, anal e genital); estas pulsões inicialmente são parciais e estão relacionadas às fases do desenvolvimento psicosexual. Segundo Freud, “o alvo sexual da pulsão infantil consiste em provocar a satisfação mediante a estimulação apropriada da zona erógena que de algum modo foi escolhida” (FREUD, 1996, p. 173, vol. 7).

A primeira experiência de satisfação se dá no contato da boca da criança com o seio da mãe, portanto, a partir da zona erógena denominada por Freud (1996, vol. 7; vol. 23) como oral. Nesta fase, este órgão (boca) fará as exigências libidinais²⁸ à mente para que “toda a atividade psíquica se concentre em fornecer satisfação às necessidades dessa zona” (FREUD, 1996, p. 167, vol. 20). Por exemplo, a sensação de fome gera a sensação de desconforto (desprazer) provocado pelo excesso de energia pulsional. Essa tensão provoca o choro do bebê, ao qual a mãe responde com o seio ou a mamadeira e o alimenta, saciando sua fome. Há uma diminuição da energia pulsional e o bebê retorna ao estado de conforto (prazer). Essa primeira experiência de satisfação, na qual o desprazer é apaziguado, imprime em seu corpo um traço mnêmico, deixando de ser pura necessidade e passa a ser um primeiro representante da pulsão. Freud escreve:

Um componente essencial desta experiência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo) cuja imagem mnêmica fica associada, daí por diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que a necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará catexizar a imagem mnêmica de percepção e reevocar a própria percepção isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma satisfação desta espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo [...]. (FREUD, 1996, p. 595, vol. 5)

A mãe é associada ao objeto que lhe proporcionou satisfação plena. É a vivência de uma “experiência de satisfação” que funda o aparelho psíquico e o desejo. Neste sentido, “essa satisfação deve ter sido realizada antes para que reste daí uma necessidade de repeti-la” (FREUD, 1996, p. 173, vol. 7). Laplanche e Pontalis (2008) observam que Freud faz uma distinção entre necessidade e desejo. A necessidade nasce de uma tensão interna (fome) e que, portanto, exige uma ação direta (oferecer o leite), vivência real, já o desejo é o que nasce a

²⁸ Refere-se à libido, outro termo utilizado por Freud relacionado às pulsões sexuais e que por vezes o substitui. Segundo Laplanche e Pontalis (2008, p. 265-266), é a “energia postulada por Freud como substrato das transformações da pulsão sexual quanto ao objeto (deslocamento dos investimentos) quanto à meta (sublimação, por exemplo) e quanto à fonte da excitação sexual (diversidade da zona erógena)”. Também significa desejo.

partir dessa experiência de satisfação, ligada ao prazer, e, portanto, está relacionado ao modo como a criança introjetou tal experiência. Neste sentido, “o desejo está indissociavelmente ligado a ‘traços mnêmicos’ e encontra sua realização (Erfüllung) na reprodução alucinatória das percepções que se tornaram sinais dessa satisfação (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 114). É a partir dessa primeira experiência de satisfação que o ser humano se torna um ser desejanste.

Essa vivência sentida pelo bebê como plena é possível apenas na realidade psíquica do bebê, pois segundo Kubric (2007), isso é

suficiente para promover o desejo de voltar a experimentar um prazer total, ou seja, mesmo nunca tendo ocorrido na realidade factual da vida do bebê, essa experiência absoluta passa a servir de referência para todas as outras experiências de satisfação que, como já sabemos, só podem ser parciais. É como se o bebê tivesse experimentado uma completude ilusória com o agente materno, a qual busca repetir, o que, no entanto, é impossível. Duplamente impossível. Por um lado, há a impossibilidade estrutural de que qualquer satisfação seja equivalente à suposta primeira experiência. Por outro, obter uma satisfação (sexual) total com a mãe, ou seja, realizar a desejada completude é algo proibido culturalmente pela lei do incesto. (KUBRIC, 2007, p. 30)

Esta atividade inicialmente estava ligada a uma satisfação biológica e de autopreservação (sugar para saciar a fome mediante a amamentação), em outros momentos esta mesma atividade pode ser realizada apenas como obtenção de prazer e uma atividade autoerótica. Segundo Freud, “para a criança, a amamentação no seio materno se torna modelar para todos os outros relacionamentos amorosos” (FREUD, 1996, p. 210, vol. 7). Ainda segundo o autor, a relação mãe-bebê,

é fonte incessante de excitação e satisfação vindas das zonas erógenas [...] e também de curiosidade da criança com seu corpo e com o corpo da mãe. Nesta relação, a mãe “contempla” a criança com os sentimentos de sua própria vida sexual: ela a acaricia, beija e embala – a trata como o substituto de um objeto sexual legítimo” (FREUD, 1996, p. 210-211, vol. 7).

É neste contato que se estabelece uma relação narcísica tanto da mãe para com a criança, como da criança para consigo mesma, ao contemplar seu próprio corpo e acariciá-lo. A isto chamamos de narcisismo primário. Sobre o narcisismo Freud (1996, p. 97, vol.14) escreve: “Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de

reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram”. Mais adiante, ele acrescenta:

No ponto mais sensível do sistema narcisista, a imortalidade do ego, tão oprimida pela realidade, a segurança é alcançada por meio do refúgio na criança. O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual transformado em amor objetual, inequivocamente revela sua natureza anterior. (FREUD, 1996, p. 97-98, vol. 14).

Ainda sobre o narcisismo, Magalhães (1985) escreve:

É a partir da própria estrutura narcisista que os pais trabalham ativamente na constituição do espaço que designam ao filho. É um lugar, uma posição em relação a outras, é um desejo de outros. Isto é narcisismo primário. Um conceito que nos dá a referência do lugar do sujeito, que é consequência de uma história e de um projeto que o antecede. (MAGALHÃES, 1985, p. 31)

É a partir do narcisismo primário que se constrói a subjetividade e o caráter humano é adquirido. Neste processo, os pais são fundamentais.

Freud relaciona este período ao desenvolvimento do ego, da fundação do eu, portanto, constitui-se em um momento importante para o desenvolvimento sexual da criança. As respostas da mãe para saciar as tensões e necessidades do bebê estão relacionadas e dependerão do seu complexo narcisista que, segundo Magalhães (1985, p. 35), “será consequência da fantasia, de uma imagem que esta pessoa que cuida da criança faz dela”, e que em última instância está relacionada ao desejo do outro. Assim, o corpo biológico em suas demandas pulsionais vai sendo erogeneizado e a sexualidade vai se constituindo. “É desta forma que com a articulação do soma do sujeito, da pulsão e do Outro, surge uma estrutura original que foi denominada pela psicanálise de Id. Estes componentes são fundamentais na constituição do sujeito”. (MAGALHÃES, 1985, p. 35-36)

Neste período, o desenvolvimento psicosexual diz respeito à vinculação e ao estabelecimento da confiança básica da criança para com o outro e para com o mundo. É nesta fase, então, que se estabelece a base vivencial da constância do objeto. Pois sem ela a exploração e a curiosidade não se instalam.

Esta fase caracteriza-se pela predominância do processo primário que, segundo Mezan (1986, p. 355), faz-se pela “ausência da negação e da dúvida, a ignorância do mundo exterior, a atemporalidade, a dependência do princípio do prazer”, estando assim ligado ao Id, e, portanto, ao inconsciente. Neste momento, a atividade do pensar ainda não está instalada e a

qualquer aumento da tensão (desprazer), o que se procura é a satisfação imediata e isso se faz através da alucinação e da fantasia. Essa tensão geradora de desprazer nasce do organismo (necessidades internas) e o psiquismo trata de afastá-la. O bebê encontra-se em seu estado de onipotência. Por ainda não conseguir separar o real do imaginado, o bebê tem a sensação de ter criado o seio, sentindo-o como extensão de seu próprio corpo. Neste processo,

a decepção ante a ausência da satisfação esperada motivou depois, o abandono desta tentativa de satisfação por meio de alucinações, e, para substituí-la, o aparelho psíquico teve de decidir a representar as circunstâncias reais do mundo exterior, e tender à sua modificação real. (MEZAN, 1986, p. 355-356)

O bebê percebe que o recurso utilizado, a alucinação, não é capaz de extinguir o estímulo interno, aprende a diferenciar o seio alucinado e o seio real, este sim capaz de saciar a sua necessidade. Há o início da diferenciação entre o si mesmo e o outro, no caso, a mãe, momento que marca a instauração do narcisismo secundário ou do ego. Complementando essa ideia, Mezan nos diz que estes novos recursos desenvolvidos pelo psiquismo relacionam-se ao sistema pré-consciente e estão sob a égide do processo secundário. Ainda segundo o autor,

o sistema pré-consciente se estrutura a partir do estado “ligado” da energia psíquica, através do qual se efetua uma inibição da tendência à descarga imediata da energia, o que permite conservar o investimento das representações e, portanto, coordená-las de modo relativamente estável, tornando assim possível a atitude de pensar. (MEZAN, 1986, p. 355)

Neste sentido, o processo secundário relaciona-se ao princípio de realidade. A instauração do processo secundário e das operações do sistema pré-consciente não significa que o processo primário seja abolido. Ele continua atuando no inconsciente, interferindo na vida mental, e é manifesto através dos lapsos, atos falhos e sonhos, fantasias.

Podemos dizer que é na transição entre o princípio do prazer para o princípio da realidade que se configura um dos passos mais importantes em direção ao desenvolvimento do ego. Esta passagem só é possível através da frustração. De um modo geral, a frustração provoca a busca de conhecimento, o que é feito inicialmente por intermédio da ação efetiva sobre o meio. Ou seja, diante da não satisfação de uma exigência instintiva pelo processo de alucinação, o aparelho mental volta-se para o mundo externo, procurando conhecê-lo, agir

sobre ele e transformá-lo, com o objetivo de encontrar a satisfação para suas necessidades. Porém, é importante assinalar que a frustração só se torna efetiva na mobilização da busca de conhecimentos se o indivíduo for capaz de tolerar a não satisfação imediata e, de fato, mobilizar suas energias para agir produtivamente, ou seja, a mobilização dos recursos intelectuais. Neste processo, o controle dos impulsos é fundamental.

Prosseguindo com Freud (1996, vol. 23) em sua teoria sobre o percurso da libido, ele nos diz que é ainda durante a fase oral que têm início os impulsos sádicos e ocorrem com o aparecimento dos dentes. Esses impulsos se intensificam na fase seguinte, que é denominada anal-sádica, na qual a zona erógena privilegiada é o orifício anal. Tal denominação deve-se ao fato da satisfação dos impulsos sexuais estar relacionada à agressão e à função excretória. Neste momento, a criança atribui grande valor ao conteúdo intestinal, que é percebido como parte de seu próprio corpo. A justificativa de Freud (1996, p. 167, vol. 23) ao incluir na libido os impulsos agressivos “baseia-se na opinião de que o sadismo constitui uma fusão instintiva de impulsos puramente libidinais e puramente destrutivos, fusão que, doravante, persiste ininterruptamente”.

Segundo Freud (1996, p. 175, vol. 7), “tal como a zona dos lábios, a zona anal está apta, por sua posição, a mediar um apoio da sexualidade em outras funções corporais, [...] essa zona conserva durante toda a vida uma parcela considerável de excitabilidade genital”. Sobre a importância de se compreender a fase do erotismo anal, Lou Andreas – Salomé, citado por Freud (1996, p. 176, vol. 7) em nota de rodapé, afirma que nesta fase se dá a primeira proibição com que a criança se depara e que se faz pela proibição de extrair prazer da atividade anal e também de seus produtos. É o primeiro recalçamento de suas possibilidades de prazer. Esta etapa é decisiva para todo o seu desenvolvimento posterior.

Até esta fase o desenvolvimento do indivíduo está estritamente relacionado à forte ligação da criança com a mãe, mas ao entrar na fase seguinte, conhecida como fálica, é a separação, o corte nesta relação de dependência e desejo que permitirá a continuidade de seu desenvolvimento de forma geral.

Podemos analisar esta fase do desenvolvimento sexual infantil em dois momentos, os quais se caracterizam por teorias sexuais diferentes. No primeiro deles, as crianças acreditam que todos os seres humanos possuem o pênis. A constatação da ausência do pênis na menina não basta para estabelecerem a diferença entre os sexos. Como forma de resolução desse conflito, acreditam que as meninas têm pênis, mas ele ainda é muito pequeno e, portanto, crescerá. No segundo momento, “a sexualidade da tenra infância atinge seu apogeu e

aproxima-se da dissolução. Meninos e meninas descobrem a diferença de seus genitais e voltam a sua atividade intelectual a serviço de pesquisas sexuais; ambos partem da premissa universal do pênis” (FREUD, 1996, p. 167, vol. 23). A descoberta desta falta não será interpretada de imediato, como algo que marca a diferença sexual. A criança mantém-se fiel à sua primeira formulação (todos têm pênis – falo), mas agora sua premissa é de que se ele está ausente é porque há a possibilidade de perdê-lo e a prova disso é confirmada pela ausência do pênis nas meninas. É a partir da descoberta da diferença sexual, presença de pênis no menino e sua ausência na menina, que ambos percorrem caminhos diferentes para a resolução deste conflito, característico da fase edípica.

Nos meninos, o conflito edípico caracteriza-se por seus desejos e fantasias inconscientes em possuir sua mãe, mas diante da ameaça da castração, ou seja, da perda do pênis, essência de seu narcisismo, o menino renuncia seu amor pela mãe e vivencia o maior trauma de sua vida, o que o faz entrar no período de latência. Segundo Freud (1996, vol. 19), diferentemente do menino que teme a castração, a menina a aceita como um fato consumado, porém tenta compensar a falta do pênis com seu desejo de receber do pai um bebê como presente, pois seu desejo é de assumir o lugar da mãe adotando uma atitude feminina diante do pai. Diante desta impossibilidade, “a menina depois de tentar em vão fazer as mesmas coisas que o menino, vem a reconhecer sua falta de pênis, ou, antes, a inferioridade de seu clítoris, com efeitos permanentes sobre o desenvolvimento de seu caráter” (FREUD, 1996, p. 168, vol. 23). Frustrada diante da inferioridade de seu órgão sexual e por reconhecer que não pode rivalizar com o menino, a menina também abandona a vida sexual, fato que determina sua entrada no período de latência. Desse modo, neste período que acontece por volta dos três aos cinco anos e estende-se até o início da puberdade (na qual se inicia a fase genital), presenciamos o declínio da sexualidade infantil, sendo também um momento mais estável na evolução da sexualidade. Ao abandonar as questões sexuais, por temor à castração, parte dessa libido é reprimida e dirigida para questões sociais, culturais e intelectuais.

O complexo de Édipo configura-se, então, como uma estrutura que é formada a partir de um conjunto de relações – pai-mãe-filho – que tem uma função precisa, a identificação com seus papéis sexuais e sociais. Esses processos de identificação masculina ou feminina são dados por modelos oferecidos pelo pai e pela mãe, mas a internalização desses modelos são processos inconscientes. Quando tudo corre bem e a criança faz a travessia do complexo de Édipo satisfatoriamente, seus interesses, sua curiosidade, não mais estão fixados em seu corpo e/ou no corpo da mãe, mas deslocam-se para outros objetos e outras pessoas.

Cordiè (1996) nos chama a atenção para o fato de que a resolução edípica e a superação da angústia de castração são etapas fundamentais e obrigatórias no desenvolvimento do indivíduo, porém considera que o tempo de resolução e a amplitude dessa crise não são iguais para todas as crianças. No entanto, afirma que “qualquer que seja a forma como a criança enfrenta esse período, não ficará sem efeito sobre o despertar de sua inteligência lógica e sobre o interesse que despenderá às aprendizagens escolares.” (CORDIÈ, 1996, p. 28)

É neste período que se constitui o que Freud denominou de superego. O superego ou ideal do ego para Freud,

é o herdeiro do complexo de Édipo, e assim, constitui também a expressão dos mais poderosos impulsos e das mais importantes vicissitudes libidinais do id. Erigindo esse ideal do ego, o ego dominou o complexo de Édipo e, ao mesmo tempo, colocou-se em sujeição ao id. Enquanto que o ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se, em contraste com ele, como representante do mundo interno do id. (FREUD, 1996, p. 49, vol. 19).

Neste estágio, os conflitos entre o ego e o superego refletirão o contraste entre o real e o psíquico, entre o mundo externo e o interno. Freud (1996, vol. 19) acrescenta que “a tensão entre as exigências da consciência e os desempenhos concretos do ego é experimentada como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do ego”. (FREUD, 1996, p. 49, vol. 19)

O período de latência tem início com o declínio do complexo de Édipo (aos cinco ou seis anos) e se estende até o início da puberdade. Nesta fase, há “uma intensificação do recalque – que tem como efeito uma amnésia que cobre os primeiros anos –, uma transformação dos investimentos em identificações com os pais e a um desenvolvimento das sublimações”. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 263)

Durante o desenvolvimento psicosssexual, há um deslocamento da libido. Se inicialmente era investida no próprio corpo, sendo auto-erógena, agora esta libido será investida nos objetos e pessoas do mundo externo. A energia sexual será sublimada, ou seja, deixa de ter qualquer relação aparente com a sexualidade (embora encontre sua força propulsora na pulsão sexual). Essa pulsão sexual transforma-se em pulsão de saber e passa a ser investida em objetivos e atividades sociais, sendo a escola sua maior representante. Este é um período muito rico para o desenvolvimento intelectual e também para a aprendizagem formal da criança entre elas a aquisição da leitura e da escrita.

Neste período, a criança está preparada para aprender as regras e os conhecimentos produzidos e valorizados socialmente. Apesar de suas questões sexuais originais não serem esquecidas, agora é no mundo externo que procurará pela resposta às suas dúvidas. É uma fase que não se resolve sem conflito. Segundo Laplanche e Pontalis (2008, p. 73), “o complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano”. Este período está estritamente relacionado com o complexo de castração.

Finalizando o desenvolvimento psicosexual, Freud apresenta a quarta fase, a fase genital, que coincide com o início da puberdade. Segundo Laplanche e Pontalis, com a puberdade, um novo objetivo sexual é dado e, para realizá-lo, todas as pulsões parciais cooperam enquanto as zonas erógenas se subordinam ao primado da zona genital [...] a pulsão sexual põe-se agora a serviço da reprodução. (LAPLANHE e PONTALIS, 2008, p. 209)

A citação de Freud sintetiza esse processo:

Nas primeiras fases, os diferentes componentes dos instintos empenham-se na busca de prazer independentemente uns dos outros; na fase fálica há os primórdios de uma organização que subordina os outros impulsos à primazia dos órgãos genitais e determina o começo de uma coordenação do impulso geral em direção ao prazer na função sexual. A organização completa só se conclui na puberdade. (FREUD, 1996, p. 168, vol. 23).

Neste percurso acompanhamos como Freud (1996, vol. 23) amplia o conceito de sexualidade. O termo sexual relaciona-se com atividades que extrapolam, ou melhor, não se limitam ao prazer genital. A este respeito, Mezan (1998) esclarece tal ideia:

A sexualidade não é necessária à vida do indivíduo enquanto tal; ela tem por função biológica a reprodução da espécie, e nisto o homem se assemelha a muitos outros organismos. Mas na espécie humana a sexualidade apresenta um componente psíquico que a singulariza: é desde o início *psicosexualidade*, liga-se ao autoerotismo e a prazeres supérfluos do ponto de vista da estrita autoconservação, tem um vínculo indissolúvel com a fantasia, com o desejo e com as emoções. (MEZAN, 1998, p. 181)

Oliveira (2001, p. 27) acrescenta que a sexualidade para Freud “vincula-se ao campo das representações, condição do homem como um ser desejante em substituição ao ser de necessidades: daí fala-se em psicosexualidade”. Nesta perspectiva, a sexualidade humana é matéria prima para o desenvolvimento psíquico. As relações que estabelecemos com o outro são impulsionadas pelo investimento da energia sexual, libidinal.

É importante dizer que o desenvolvimento psicosssexual, conforme as fases descritas por Freud, não se dá linearmente e nem se sucede de forma clara como aqui foi apresentado para fins didáticos, mas tais fases estão em constante interação entre si transformando-se e superando-se umas às outras. A este respeito, Zimmerman (1999) escreve que “esses diferentes momentos evolutivos deixam impressos no psiquismo aquilo que Freud denominou de pontos de fixação²⁹, em direção aos quais eventualmente qualquer sujeito pode fazer um movimento de regressão” (ZIMERMAN, 1999, p. 92). Este processo nem sempre se dá satisfatoriamente e, quando isso acontece, podem ocorrer repressões e inibições ao longo do desenvolvimento psicosssexual, fonte de muitos distúrbios sexuais e, em outros aspectos da vida do indivíduo, produzindo sintomas, a dificuldade de aprendizagem pode ser um deles.

3.1.1 Do corporal ao simbólico; da sexualidade à aprendizagem

No item anterior acompanhamos o percurso da libido, ou seja, das forças pulsionais, através das fases psicosssexuais conforme proposta por Freud, processo que conduz o ser humano em sua constituição psíquica, na construção de sua personalidade, de seus desejos e de seu lugar no mundo. A este respeito, Oliveira (1992) nos diz que “no cerne das concepções freudianas, o sexual figura como um novo campo de existência para o corpo. Para além de sua dimensão biológica e anatômica, o corpo se define, no plano da representação, como suporte que constituirá o eu enquanto unidade autorrepresentacional”. (OLIVEIRA, 1992, p. 23).

Neste vir a ser humano – do corpo ao psíquico – há um longo e complexo caminho e a presença do outro como suporte para que esse processo se dê de forma satisfatória é de fundamental importância. Sobre isso, Birman (1993) escreve:

A passagem da força pulsional para o universo da representação exige a presença do Outro como intérprete, condição necessária dessa *transposição*. É através de seu investimento que a figura materna permite a sexualização do corpo infantil e a colocação em movimento do sujeito interpretante pelas forças pulsionais. Além disso, as diferentes fases do desenvolvimento libidinal do sujeito supõe sempre, além do movimento pulsional insistente, uma relação com o outro originário, que se transforma evidentemente em sua apresentação e presença. (BIRMAN, 1993, p. 20).

²⁹ Fixação em uma determinada zona erógena: oral, anal, genital.

Segundo Laplanche e Pontalis (2008, p. 448), o termo representação é utilizado por Freud para designar “aquilo que se representa, o que forma o conteúdo concreto de um ato de pensamento” e, “em especial a reprodução de uma percepção anterior”. Nos trabalhos de Freud, o termo representação se opõe ao termo afeto, pois considera que ambos constituem destinos diferentes nos processos psíquicos. A representação está ligada ao plano das ideias e afeto, na concepção freudiana, é aquilo que “exprime qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado, [...] toda pulsão se exprime em dois registros, do afeto e da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade da energia pulsional e das suas variações”. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 9).

Podemos dizer, então, que a mãe, num primeiro momento, será suporte e intérprete dos afetos – energia pulsional, ou seja, da pulsão de vida (instintos sexuais) e da pulsão de morte (sadismo), para que estas sejam direcionadas satisfatoriamente. A relação sujeito-objeto (mãe) na concepção freudiana funda a vida mental, a subjetividade do indivíduo e possibilita sua entrada no mundo simbólico. Para Freud, o processo de simbolização se constitui a partir da constatação por parte da criança de uma falta, o que implica em perda e dor psíquica. Um exemplo clássico foi apresentado por Freud (1996, vol. 18) através da observação de seu neto, um menino de um ano e meio de idade quando encenava o jogo do carretel (*Fort-da*). Freud percebeu que toda vez que sua mãe se afastava o menino passava a segurar o carretel pelo cordão e jogava-o embaixo de seu berço de maneira que ele desaparecesse de sua visão, isso sucessivamente. Ao jogá-lo, emitia o som ‘o-o-o-ó’. Freud viu neste jogo mais que uma simples brincadeira, mas uma representação simbólica do ir e vir da mãe. Com o uso do carretel (representação simbólica da mãe) e da linguagem – palavra ‘*fort da*’, tornou possível tolerar a ausência ou a frustração de não ter o objeto desejado (a mãe), que só foi possível com o surgimento dos processos simbólicos e do uso da linguagem, o que marca mudanças significativas na organização mental da criança, processo fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o processo de simbolização se dá a partir de um reconhecimento prévio da ausência do objeto, momento no qual a ausência se torna presença psiquicamente. Porém, para Freud, a representação psíquica do objeto não se faz pela sua associação direta, mas pelo significado interno do que é simbolizado.

Neste sentido, Furth escreve que Freud “usava a palavra símbolo em um sentido fortemente restrito. Para ele os símbolos são imagens internas que só são ligadas indireta ou figurativamente ao que elas significam, e transcendem à experiência pessoal dos indivíduos”.

Ainda segundo este autor, Freud³⁰ “proporcionou um modelo da dinâmica das relações entre pulsão e símbolo, postulando impulsos dirigidos como força motivadora para os atos simbólicos”. (FURTH, 1995, p. 48).

O desenvolvimento do processo de simbolização da criança se deve também, em grande parte, às experiências sensoriais mais primitivas do bebê e a forma como se deu sua travessia psíquica pelas fases psicosexuais.

Na concepção de Klein (1996b), a representação simbólica e, portanto, a atividade psíquica da criança, é inaugurada nos estágios mais primitivos da vida do bebê na sua relação com a mãe. “O simbolismo se torna a base não só de toda a fantasia e sublimação, mas também da relação do indivíduo com o mundo externo e com a realidade em geral” (KLEIN, 1996b, p. 252). Neste sentido, fantasias inconscientes, acesso ao simbólico, pensamento e acesso a realidade estão intimamente relacionados à busca pelo conhecimento e também à sua inibição.

Barone (1993, p. 112) considera a leitura e a escrita o nível de organização mais elevado da linguagem. Segundo a autora, tal a aprendizagem “coloca em jogo questões fundamentais do aprendiz, e a forma como a criança vai viver esta aprendizagem vai depender do nível de organização conseguido em seu processo de acesso ao simbólico”.

Nesta concepção, a aprendizagem da leitura e escrita deixa de ser apenas apropriação de um código e instrumento social que exige do sujeito habilidades motoras, perceptuais, e linguísticas, ela vai além disso, pois concebe tal aprendizagem como uma atividade essencialmente simbólica³¹ e, portanto, vinculada às representações inconscientes.

Destacamos algumas considerações feitas por Cahn (1990) a este respeito. Para o autor,

a aprendizagem da leitura, vivida como um dos passos simbólicos fundamentais do acesso ao saber e à cultura, articula-se, pois, claramente no complexo de Édipo; aprender a ler dissimula um sentido preciso com relação ao desejo e ao medo de ser igual ou superior ao pai, de ser admirado pela mãe e, portanto, de poder ou não se referir e se identificar com uma terceira pessoa além da relação dual com a mãe. [...] a língua escrita é, dentre as diferentes possibilidades de estruturação dos significantes, a que se revela mais abstrata, a mais arbitrária e, portanto, a mais afastada das pulsões. (CAHN, 1990, p. 76).

³⁰ A palavra “*simbólico*” utilizada por Freud como um substantivo encontra-se em seu trabalho sobre a Interpretação dos sonhos (1900), entendendo por ela o conjunto dos símbolos de significação constante que podem ser encontrados em diversas produções do inconsciente [...] “Freud acentua a relação que une – por mais complexas que sejam as conexões – o símbolo com aquilo que ele representa. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2008, p. 480).

³¹ Conforme definida anteriormente em seu uso restrito por Freud.

Ainda segundo Cahn (1990), não é por acaso que o desenrolar da aprendizagem da escrita seja dado pela conjunção do tempo e de uma maturação neurofuncional, que é próprio do período entre o quinto e o sétimo ano de idade, e da fase de resolução do complexo de Édipo que, por sua vez, é fruto “da forma com que se tenha resolvido, com maior ou menor êxito, os conflitos surgidos a partir da fase oral”. (CAHN, 1990, p. 76).

A este respeito acrescentamos as considerações de Barone (1993), nas quais observa que

a criança que ainda está às voltas com os conflitos pré-edípicos, com questões narcísicas, como a possibilidade de construir uma imagem e representação de si mais estável, apesar de falar (nem sempre a fala é simbólica, como podemos observar na fala do esquizofrênico), encontra muita dificuldade em aprender a ler e a escrever exatamente porque não consegue se sujeitar às regras e normas. Assim diante de tentativas de alfabetização ela reage de diferentes maneiras, mas sempre procurando defender-se de uma realidade sentida como hostil e incompreensível, que lhe ameaça a integridade. (BARONE, 1993, p.112).

Portanto, a resolução satisfatória dos conflitos relacionados ao desenvolvimento psicosexual e a deserotização da fase fálica são condição para que a criança consiga um investimento interno (intrapsíquico) em novas aprendizagens, entre elas a aprendizagem da leitura e da escrita, considerada de grande valor na sociedade atual e que não se fará sem conflitos. É a possibilidade de se submeter às regras da leitura e da escrita, de suportar as frustrações e os conflitos que tal aprendizagem impõe ao sujeito, que lhe permitirá viver um grande paradoxo. É a possibilidade de sujeição às regras, à vivência do princípio de realidade, e, portanto, da repressão das pulsões sexuais através da sublimação que vai permitir ao indivíduo utilizar-se dessa ferramenta (o código escrito) como forma de comunicação e de domínio de nossa vida psíquica em sua relação com o mundo.

De modo sucinto, procuramos nos ater aos pontos principais para abordagem de nossa questão. Aqui talvez possamos retomar nossa pergunta inicial. O que é aprender para Freud? De onde vem o desejo de saber/ aprender? O que buscamos quando queremos aprender algo? Na perspectiva de Freud, o desejo de aprender se faz porque a libido foi direcionada para uma pergunta que é acima de tudo sexual.

O desejo de conhecer, então, inicia-se com a curiosidade sobre sua origem e sobre sua sexualidade: De onde vim? Qual a origem dos bebês? Para onde vou? Questões que têm início na mais tenra infância perduram por toda a existência humana e nos impulsionam na busca

pelo conhecimento. Porém, nem sempre suas dúvidas podem ser esclarecidas. Segundo Freud (1996, vol. 7), nesta busca pelo conhecimento de sua origem,

dois elementos permanecem desconhecidos na investigação sexual infantil, a saber, o papel do sêmem fecundante e a existência do orifício sexual feminino – os mesmos pontos, aliás, em que a organização sexual infantil ainda está atrasada. Seus esforços de investimento são infrutíferos, e acabam numa renúncia que não raro deixa como seqüela um prejuízo permanente para a pulsão de saber. (FREUD, 1996, p. 185-186, vol. 7)

Quando não ocorre uma repressão excessiva, espera-se que ao final do conflito edipiano a investigação sexual seja em parte reprimida. Porém, nem toda a energia voltada para as questões sexuais é reprimida e parte dela que escapa da repressão é sublimada. É a partir da sublimação que, para a Psicanálise, ocorre a gênese do conhecimento, ou seja, é a partir dos restos da energia sexual que escapou da repressão e que, por sua vez, desloca a pulsão sexual para a pulsão de saber. Nas palavras de Freud (1996, vol. 7),

as moções infantis – não cessam nem mesmo durante o período de latência, mas sua energia – na totalidade ou em parte – é desviada do uso sexual e voltada para outros fins. A esse desvio denomina-se *sublimação* e por meio desse mecanismo (desvio das forças pulsionais sexuais, das metas sexuais para novas metas) é que se adquire poderosos componentes para todas as realizações culturais. (FREUD, 1996, p. 168, vol. 7)

Freud (1996, p. 183, vol. 7) nos diz que no mesmo período em que a vida sexual da criança chega à sua primeira florescência, por volta dos três e os cinco anos, inicia-se também a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. Segundo o autor, “sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica”. A pulsão de saber tem significativa relação com a vida sexual e atrai a criança de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa. Ainda “durante o período de latência a criança aprende a amar outras pessoas que a ajudam em seu desamparo e satisfazem suas necessidades, e o faz segundo o modelo de sua relação lactante com a mãe e dando continuidade a ele.” (FREUD, 1996, p. 210, vol. 7).

Nesse processo, as figuras parentais (mãe/pai) inicialmente e os professores posteriormente têm grande importância quanto ao direcionamento e transformação da libido a qual a aprendizagem, um dos itens do desenvolvimento humano, está intimamente relacionada.

Freud ressalta a importância do processo de sublimação das pulsões sexuais para a aprendizagem humana e, portanto para o processo educacional e civilizatório. A este respeito, Oliveira (2001, p. 29) observa que, “embora não seja possível promover de modo intencional a sublimação, dado seu caráter inconsciente”, Freud assinala seu vínculo com o processo de identificação. Segundo Laplanche e Pontalis (2008, p. 226), numa identificação, “um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro”. É por meio de uma série de identificações que a personalidade de cada indivíduo irá se constituir e se diferenciar. Ainda segundo Oliveira (2001, p. 40), “o entendimento do destino das pulsões deve estar relacionado com experiências intra e intersubjetivas”. Portanto, não podemos desprezar o fato de que nossas aprendizagens, nosso desejo de saber, o interesse para determinados assuntos e não outros, a criatividade e todos os fazeres humanos têm sua matéria prima na sexualidade e são mobilizados pela identificação com modelos significativos (pais, irmãos, educadores, etc.) que encontramos ao longo da nossa existência. Esse processo se dá por meio das relações transferenciais. O fenômeno da transferência foi descoberto por Freud em seu trabalho clínico com suas pacientes neuróticas. Posteriormente, percebeu que este é um fenômeno que ocorre em todas as relações humanas e não apenas na relação analítica. Conceito que trataremos a seguir.

3.1.2 Transferência e Aprendizagem

O conceito de transferência é um dos pontos fundamentais da teoria e do método de investigação/tratamento psicanalíticos, constituindo-se como um dos instrumentos essenciais da ação terapêutica. Além de possibilitar uma via de passagem da prática à teoria, também se constituiu em uma das melhores provas sobre a etiologia dos sofrimentos psíquicos e das psicopatologias.

A noção de transferência não foi construída de forma linear e imediata³². Sofreu modificações no processo das descobertas freudianas, assim como adquiriu outras significações de acordo com a concepção dos psicanalistas. Neste sentido, observamos que o

³² A este respeito, Lagache (1990) em seu livro *A transferência* apresenta um estudo extenso sobre a teoria da transferência: sua história e os elementos que a compõe. Obra de grande valor para quem deseja se aprofundar neste tema.

conceito de transferência foi construído por vários autores, não havendo uma única concepção do termo e do uso da transferência na clínica psicanalítica. Nosso interesse aqui é a partir de Freud, apresentar algo da evolução do conceito de transferência e, principalmente, pensá-lo como um fenômeno essencial para a Educação e para a aprendizagem escolar.

Lagache (1990) destaca que Freud em “Estudos sobre a histeria” (1893-1895), já apresenta claramente a ideia de transferência, sua origem e sua importância técnica para a clínica psicanalítica, mas só posteriormente compreende sua amplitude. O autor ainda acrescenta que, em vários dos textos de Freud, entre eles: “Conselhos médicos” (1912), “Observações sobre o amor de transferência” (1915), “Conferências introdutórias sobre psicanálise” (1915- 1916), “Os novos rumos da terapia psicanalítica” (1919), Freud descreve com precisão as relações entre a transferência e resistência, que em última análise se traduz na “luta entre o médico e o paciente, entre o intelecto e as forças do instinto, entre o reconhecimento e a aspiração de descarga” (LAGACHE, 1990, p. 18). Descreve também a maneira como o psicanalista deve manejar a transferência e seu papel na relação transferencial com seus pacientes para que o processo analítico se dê satisfatoriamente. Porém, não é nosso propósito trabalhá-los aqui.

Observamos que Freud sempre admitiu o caráter repetitivo da transferência. Em seu texto “A dinâmica da transferência” (1912), Freud fala de clichês e estereótipos e de repetição; em “Recordar, repetir e elaborar” (1914), ele enfatiza o caráter “compulsivo” da repetição, trazendo uma reviravolta em suas concepções sobre a transferência. Ele redefine a forma como a recordação, a repetição e a elaboração aparecem no tratamento e traz uma ampliação à noção de transferência, que culmina com a formulação da neurose de transferência. Retoma este trabalho em “Além do princípio do prazer” (1920), texto que, apesar de não trazer novos fatos sobre o ponto de vista técnico, mantém o caráter da compulsão à repetição na transferência, porém são apresentados sobre um novo ângulo.

Como afirma Lagache (1990, p. 18), “para explicar a transferência Freud recorre implicitamente à conhecida sequência: fixação, frustração, regressão”. Estes mesmos fenômenos são reproduzidos na relação entre o paciente e o psicanalista. As particularidades deste fenômeno no processo analítico têm relação com a resistência e podem ser entendidos por meio dos dois tipos de transferência postulados por Freud, a positiva e a negativa. Na transferência positiva, os sentimentos podem ser divididos “entre sentimentos amistosos ou afetuosos, que são admissíveis à consciência, e transferência de prolongamentos desses sentimentos no inconsciente” (Freud, 1996a, p.116, vol. 12). Estes últimos invariavelmente

repousam numa base erótica. Na transferência negativa, o que se transfere são sentimentos hostis.

Freud (1996b, vol. 13) escreve que a natureza e a qualidade das relações da criança, seja com pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, referindo-se às primeiras ligações da criança com seus pais, irmãos e irmãs, estabelecem-se na primeira metade do primeiro ano de vida. Neste sentido, Freud (1996b, vol. 13) nos alerta para a influência que a internalização das ‘imagos’ parentais e/ou de outras pessoas significativas terá em nossas vidas, seja no processo de aprendizagem escolar, seja em outros relacionamentos que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida. Segundo o autor, carregamos uma “espécie de herança emocional” e “todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos”. (FREUD, 1996b, p.249, vol. 13)

Enquanto definição de um conceito, na perspectiva freudiana, a transferência é a “atualização dos desejos inconscientes que se dá no tipo de relação que se estabelece com determinados objetos e pessoas”, e ainda, de “um tipo de repetição de protótipos infantis, vivido com um sentimento de atualidade acentuada”. (LAPLANCHE, 2008, p. 514).

O fundamental do conceito diz respeito ao fato de que, embora a transferência seja um fenômeno que tem na situação analítica um ambiente e um foco privilegiado, ele é constitutivo das relações humanas em geral.

Neste sentido, o aprender para a Psicanálise se faz para além de instruir e transmitir conteúdos, mas configura-se como uma atividade na qual há uma inclinação afetiva.

Em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia dos escolares” (1914), Freud nos alerta para este fenômeno quando diz:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir, outros tantos – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, 1996b, p. 248, vol. 14)

Estamos falando aqui da importância da subjetividade humana ou da intersubjetividade no processo de aprendizagem e em todas as circunstâncias que envolvem o indivíduo. Desse modo, quando a criança entra na escola, grande parte de suas atitudes e

possibilidades diante do conhecimento já foi estabelecida e é a partir de seus recursos internos que a criança irá lidar com os desafios que esta nova realidade (ambiente externo) lhe impõe.

Dessa forma, a aprendizagem se dá numa relação vincular transferencial e como apontamos acima, pode ser positiva ou negativa e influenciará significativamente a forma como a criança se colocará diante da situação de aprendizagem. Nos dizeres de Fernandez (1990, p. 47) “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”. Na mediação entre ensinantes e aprendentes há um terceiro: o conhecimento. Porém, muitas vezes estes vínculos podem fracassar.

Segundo Pereira (1994, p. 209), “só é possível ensinar na medida em que houver transferência, quer dizer, suposição de saber”. É interessante a observação da autora quando diz que isso não implica necessariamente que a relação transferencial seja produtora de uma relação de servilidade. Porém, para que isso não aconteça, é necessário que o professor/pai/mãe não se sustente nesta posição de suposto saber. O manejo da transferência na relação ensino-aprendizagem se faz na medida em que o sujeito que ocupa o lugar de suposto saber, possa também sair desta posição quando necessário.

Conforme observa Pereira (1994), a “tarefa de ensinar está impregnada de uma exigência ética que não é das menores, em que talvez resida toda a sua dificuldade, pois, se ensinar é possível, nem por isso deixa de esbarrar no desejo, [...]”. A autora cita Gabriel Balbo³³, que diz que “... a verdadeira pedagogia consiste em desejar o desejo de aprender do outro” (PEREIRA, 1994, p. 215).

Mezan (2005) nos diz que, na relação professor-aluno, há um aspecto de sedução. O autor aborda a questão da sedução sob duas perspectivas: a ética e a estética. A questão ética nos remete ao domínio de um indivíduo sobre o outro e a questão estética implica em “despertar ou refinar de uma sensibilidade” (MEZAN, 2005, p. 30). O professor induz o desejo de aprender de seu aluno quando ele olha de forma apaixonada para aquilo que ele faz. Da mesma forma que a mãe seduz o filho para a vida, o professor precisa seduzir o aluno para o conhecimento. A sedução é uma questão paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que é preciso exercê-la, ela não pode ser excessiva. É preciso deixar um espaço, um lugar vazio para deixar que surja o desejo. A este respeito Marilena Chauí escreve que:

³³ Segundo informações no texto de Pereira (1994), frase dita por Gabriel Balbo, por ocasião da abertura dos trabalhos preparatórios do Congresso Brasileiro sobre “O mal-estar na infância”, promovido pela Associação Psicanalítica de Porto Alegre (sem data), e que deu origem ao livro *Educa-se uma criança?*, do qual o artigo de Pereira faz parte.

O professor trabalha para suprimir a figura do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça. Para isto, o professor precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça vazio, pois seu trabalho é tornar possível o preenchimento desse lugar por todos aqueles que estão excluídos dele e que aspiram por ele e pelo qual não poderiam aspirar se já estivesse preenchido por um senhor e mestre. Porque existe o lugar do professor, mas existe como um lugar vazio, todos podem desejá-lo e ninguém pode preenchê-lo senão sob o risco de destruí-lo. Ao professor não cabe dizer: “faça como eu”, mas “faça comigo”. (CHAUÍ, 1980, p. 39)

Para a autora, o professor deve ser um simples mediador. O diálogo com o aluno deve ser com o pensamento, com as práticas sócio culturais, que serão transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor.

Silva, M. (2003, p. 93) em seu trabalho, “Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação do professor” nos diz que na relação ensino-aprendizagem,

o professor transforma-se num suporte dos investimentos do aluno, à medida que pode ser objeto de uma transferência e vice-versa; então, o que se transfere, são as experiências vividas, principalmente com os pais, que se tornam atualizadas ganhando vida novamente na relação professor-aluno, tanto do ponto de vista do aluno como do professor. (SILVA, M. 2003, p. 93-94)

Portanto, é no vínculo transferencial que se constituem as identificações. “É a partir do jogo das identificações que vão se organizando as relações do indivíduo com as várias instâncias que constituem o aparelho psíquico: id, ego e superego”. (SILVA, M., 2003, p. 94). A autora ainda observa que

as identificações só poderão ser capturadas no outro se o indivíduo investir este outro de libido objetal. Ele investe de libido o outro, que investido, retorna munido de traços identificatórios. É quando se desloca para o outro que a libido narcísica se faz mais importante para aquela relação. [...]. Há sempre um *quantum* de libido narcísica que persiste, uma estima de si mesmo que convive com a estima pelo objeto. (SILVA, M., 2003, p.95).

O professor tem papel fundamental na transformação da libido e no investimento objetal, condições que permitem a um objeto ocupar o lugar de ideal do eu do sujeito.

Numa concepção bastante atual, do conceito de transferência, Herrmann (2003), propõe a partir da Teoria dos Campos, que a essência da psicanálise está no método e não nas várias escolas psicanalíticas como apontamos anteriormente. Em seu livro *Clínica*

psicanalítica: a arte da interpretação, mais especificamente no capítulo sobre “A moldura da clínica”, o autor afirma que a essência da terapia psicanalítica se constitui do campo transferencial e sua interpretação. O *setting* ou a “moldura³⁴”, como prefere denominar, é o suporte, ou “funciona como limite e guardião do espaço transferencial, no qual a supressão da realidade cotidiana identifica real e desejo” (HERRMANN, 2003, p. 41). Podemos dizer que, na concepção de Herrmann, a moldura tem papel secundário na clínica analítica. O papel principal é atribuído ao campo transferencial, condutor da transferência entre analista-paciente e de sua ruptura³⁵ – a interpretação. É essa ideia de campo que nos interessa. Para Herrmann (2003),

campo é tudo aquilo que determina e delimita qualquer relação humana, como o tema ou o assunto determinam o diálogo [...] Campos são regras de organização, dizem o que faz sentido num assunto e o que não faz parte dele, dizem, sobretudo que sentido faz o que está no campo. Ao se dissolver por ruptura, o campo mostra, portanto os pressupostos que dominavam uma certa forma de pensar e sentir, que forças emocionais estavam em jogo e qual a sua lógica. (HERRMANN, (2003, p. 99)

É nesta atmosfera do campo transferencial que se dará a interpretação. Herrmann (2003) estabelece duas guias principais para a interpretação. Segundo o autor, “o analista deve dirigir seletivamente sua atenção aos valores afetivos do discurso, resultando que a área comum descoberta não seja a de um sentido qualquer, mas a de um sentido emocional (HERMANN, 2003, p. 40), buscando, assim, decifrar uma estrutura lógica que de imediato se mostra inconsciente. A esta lógica, o autor dá vários nomes: *Lógica das emoções, do desejo, de concepção ou produtiva*.³⁶ A segunda guia refere-se ao *valor disposicional* do discurso, que “é a maneira pela qual as coisas ditas arranjam ou dispõem os dois parceiros do diálogo psicanalítico no campo transferencial” (HERRMANN, 2003, p. 40). A transferência para o autor se configura como a possibilidade de “apreensão do valor disposicional, uma filtragem dos sentidos possíveis do discurso, para selecionar a dimensão daqueles que designam lugares emocionais relativos à paciente e analista em dado momento”. (HERMANN, 2003, p. 40). Tomada por esta perspectiva, a escuta transferencial ilumina a compreensão da moldura analítica e traz consequências para o par analítico, “o paciente está sempre sujeito a ver denunciadas as bases mesmas que fundamentam seu discurso” e ainda que “cada interpretação

³⁴ Moldura é tudo o que cerca o processo analítico, desde a formação de uma clientela até a montagem do consultório, os horários e rituais, telefone, secretária, etc.

³⁵ Por “*ruptura de campo*” entende-se, o processo “capaz deixar à mostra as regras que o determinam, isto é, o inconsciente, a *matriz simbólica* das emoções” (BARONE, 2003, p. 169). Grifos da autora.

³⁶ Grifos do autor.

do analista revela ao cliente o campo transferencial”. (HERMANN, 2003, p. 42). É a ruptura de campo que permite revelar ao paciente uma outra identidade, diferente do que se pensava. Para o autor, “no campo transferencial todo analisado experimenta a perturbadora impossibilidade de representar-se com uma identidade fixa.”

Por analogia podemos pensar no par professor-aluno. A esse respeito, Barone (2003), compartilhando da mesma perspectiva de Herrmann (2003), considera que “a eficácia do método psicanalítico, ou seja, do trabalho interpretativo, é a noção de campo transferencial. Aliás, é ele também que possibilita interpretações eficazes em outros contextos humanos, como por exemplo, na relação professor-aluno.” (BARONE, 2003, p. 169). Ilustramos com *flashes* da análise que a própria autora faz do filme *Ao mestre com carinho*, filme de grande repercussão na época em que foi lançado e de discussões sobre a educação ainda hoje. Neste filme, um professor, diante do caos e da dificuldade de conduzir uma classe de jovens rebeldes e carentes e de despertar-lhes o desejo de aprender, toma uma atitude radical. Impõe ordem e decide jogar fora os livros que naquele momento nenhum sentido fazia para a vida daqueles jovens e passa a privilegiar os assuntos significativos trazidos pelos jovens. A autora considera também, como decisiva, a atitude do professor de impor a forma respeitosa como cada jovem a partir daquele momento deveria se tratar - pelo nome de família.

Barone (2003) considera que tal atitude do professor teve valor interpretativo, de ruptura de campo. A partir deste momento, os alunos pouco a pouco passaram a respeitar o professor, a se respeitar entre si e a se interessar pela escola e pelo aprender. De certa forma, sentiram-se ouvidos e reconhecidos em suas inquietações. O professor pode “responder de outro lugar – levando em conta o campo transferencial – não respondendo às provocações, mas se deixando tocar pelo sofrimento de seus alunos, sua ação teve a eficácia de uma interpretação” (BARONE, 2003, p. 170). Neste exemplo, podemos identificar uma atitude do professor em sua relação de trabalho com seu aluno que teve uma função terapêutica e que permitiu a ocorrência da aprendizagem. Ou seja, o professor pode escutar seus alunos a partir do sentido afetivo-disposicional.

A Psicanálise nos ensina a importância da “dimensão desejante na transmissão de saber e a natureza intersubjetiva que fundam a intenção do processo educacional” (OLIVEIRA, 2008, p. 9). Nesta perspectiva, aprender a ler e a escrever se faz pela atribuição de sentidos afetivos dados no campo transferencial que se estabelece entre sujeito – objeto de conhecimento – outro, no caso o professor. Neste sentido, os métodos, as técnicas, o saber, as habilidades, são dados a mais.

3.2 WINNICOTT – Fenômenos transicionais

As descobertas e proposições de Donald W. Winnicott trouxeram contribuições originais para o entendimento dos processos e mecanismos psíquicos mais primitivos do desenvolvimento infantil e da Educação. Embora o autor aceite as ideias básicas da Psicanálise freudiana no que se refere à libido, ele oferece outra forma de observação. Sua prática como pediatra abriu-lhe caminho para o trabalho com mães e seus bebês, base de todo o seu estudo.

As maiores influências nas concepções iniciais de Winnicott derivaram da obra de Melanie Klein, por quem foi supervisionado. Numa breve contextualização, podemos dizer que o autor compartilhava da proposição de Klein sobre a importância decisiva dos estágios precoces do desenvolvimento, a importância do mundo interno e suas fantasias, e o sadismo primitivo, porém as utilizava e recriava a sua maneira. No decorrer de suas pesquisas se distanciou de suas posições teóricas e passou a seguir seu próprio caminho.

Enquanto Klein aprofundou seus estudos nas fantasias do mundo interno, Winnicott passou a estudar e valorizar as influências do ambiente no desenvolvimento do indivíduo e de sua vida mental, focalizando a importância da participação da mãe real – objeto externo – na constituição do psiquismo de seu bebê. Winnicott postula que a saúde mental de cada indivíduo é fundada na relação mãe-bebê, desde os estágios mais precoces da vida do lactente,³⁷ incluindo aí, as últimas semanas de gestação, ou seja, tem início antes mesmo do nascimento. Neste sentido, a mãe é vista como o primeiro ambiente. Sob esta perspectiva, dedicou-se, por mais de 40 anos, ao estudo do desenvolvimento humano. O ponto central das divergências entre ele e Klein é a ênfase dada por Winnicott ao meio ambiente (mãe), pois acreditava que era na relação de dependência do bebê no início da vida que se encontrava a condição para o vir a ser de uma pessoa, ao contrário de Klein, para quem o ambiente era visto apenas como um ponto importante de apoio e curiosidade para o bebê recém-nascido. Embora reconheça a influência de Freud e Klein sobre seu trabalho, Winnicott não se filiou a nenhuma escola procurando a liberdade para construir seu próprio pensamento, o que acabou por culminar na criação do *Middle Group* ou Grupo Independente, do qual ele é o maior representante. Na visão de Moraes (2008, p.81), sua atitude de independência “deve ser compreendida como uma crítica àqueles que temem o que é novo e criativo” e não como uma

³⁷ Lactente: palavra usada por Winnicott para se referir a uma criança muito nova e que é amamentada.

rejeição da tradição psicanalítica. Os estudos de Winnicott, além das novas proposições teóricas, trouxeram também novas concepções na técnica terapêutica.

Sobre sua obra podemos dizer que ela foi devotada em compreender a comunicação silenciosa e íntima no par mãe-bebê e os processos psíquicos mais primitivos do desenvolvimento emocional.

Winnicott interessou-se pela qualidade do cuidado materno, cunhando o termo “mãe suficientemente boa” e sua função neste processo de desenvolvimento. Winnicott (1983) reconhece que o crescimento e o desenvolvimento estão relacionados tanto à herança biológica e ao processo maturacional como ao acúmulo de experiências proporcionado por um ambiente facilitador. Porém, sua ênfase recai sobre o ambiente. Neste sentido, a mãe é vista como o primeiro ambiente. Atribui, assim, elevada importância às relações afetivas, e ao mundo externo no desenvolvimento psíquico. Segundo Phillips (2006), Winnicott tinha como objetivo

explicar como o indivíduo cresce, para além da dependência, em direção a um jeito pessoal de ser, como ele se torna a um só tempo comum e característico de acordo com a percepção que tem de si mesmo e como o ambiente precoce faz com que isso seja possível. O crescimento seria esta tarefa contínua de integração psicossomática. (PHILLIPS, 2006, p. 22)

Para Winnicott (1980), mãe e bebê “não existem” sozinhos, esta é uma abstração hipotética. Não podemos falar isoladamente de um bebê sem incluir os cuidados maternos, do qual ele é totalmente dependente, ao mesmo tempo só podemos nos referir à mãe quando há um bebê ao qual ela possa se dedicar. Winnicott analisou essa dependência (mãe/bebê) em seus vários estágios que passam progressivamente da dependência absoluta, para a dependência relativa. Neste período, identificou três processos importantes: integração, personalização e realização ou relação objetal que permitem seguir rumo à independência. Para o autor, no início de sua existência, o lactente só pode começar a ser humano sob determinadas condições. Estas condições são proporcionadas por uma mãe suficientemente boa. Ser suficientemente boa, segundo Winnicott (1980), significa exercer as funções de *holding* (segurar), *handling* (tocar) e de apresentação do objeto ao seu bebê. *holding* também pode ser entendido como a capacidade que a mãe tem de acolher e dar sustentação física e emocional ao seu bebê, adaptando-se completamente às suas necessidades no início de sua vida.

Na fase de dependência absoluta (*holding*), o lactente é extremamente dependente dos cuidados materno. Neste período, ele não reconhece nem a si próprio e nem aos outros, como pessoa inteira. Mãe e lactente encontram-se fundidos. Ao emprestar seu ego para o bebê, antecipando-se às suas necessidades e provendo-lhe de forma suficientemente boa, desenvolve no bebê um sentimento de onipotência, pois ele tem a ilusão de ter criado o que necessitava (o seio). Então, para que a ilusão aconteça na mente do bebê, é necessário que alguém se dê ao trabalho de apresentar o mundo para ele, de forma compreensível e adequada às suas necessidades. Isso se faz inicialmente, também na concepção de Winnicott (2000a), através da alimentação, ou seja, a mãe ao apresentar o seio com seu alimento proporciona que o bebê explore seu primeiro universo, o corpo materno. Ao mesmo tempo, o bebê diante de sua necessidade (fome) ao encontrar o seio encontra também o alimento pronto para ser ingerido e pode sentir que isso era exatamente o que ele precisava para saciar sua fome, e, portanto o que ele estava alucinando.

Este fenômeno possibilita que mãe e bebê vivenciem conjuntamente esta experiência, e proporciona ao bebê um momento de ilusão e de onipotência, pois acredita ter criado o seio. Winnicott diz que neste período o bebê vive um paradoxo, pois apesar de estar em absoluta dependência, ele se sente em absoluta independência. O fenômeno da ilusão é fundamental para o acesso da criança as suas vivências emocionais. São essas primeiras experiências (positivas ou negativas) que servirão de base para suas atitudes e aprendizagens futuras. A principal função da mãe neste período é adaptar-se inteiramente às necessidades do bebê.

No início, então, o lactente “parece ser parte dela mesma, além disso, ela está muito identificada com o nenê e sabe muito bem como é que ele está se sentindo. Para isso ela usa suas próprias experiências como bebê” (WINNICOTT, 1983, p. 81). O estado emocional e a sensibilidade da mãe neste período encontram-se muito aumentados. Segundo o autor, ela é tomada por uma “preocupação materna primária”.

Ambos encontram-se numa posição muito vulnerável. Para que a mãe possa se dedicar ao seu bebê, ela também precisa de um ambiente que lhe dê sustentação e que geralmente é proporcionado pelo marido e pela família, conforme aponta Winnicott (1983). Este é um tema que mereceria uma ampla discussão, diante das questões que a sociedade pós-moderna nos coloca, mas não é nosso objetivo neste momento.

É no período de dependência absoluta que o ego do bebê começa a se desenvolver e tem início sua vida psíquica.

O desenvolvimento do ego só se faz pela possibilidade de integração, ou seja, Winnicott (2000a) nos diz que, teoricamente, a integração do bebê começa imediatamente

após o nascimento, mas alerta: a integração não é algo garantido, e se desenvolve gradualmente na criança, portanto, precisamos estar conscientes de seu funcionamento e de suas flutuações. Ainda segundo o autor, a tendência a integrar-se é ajudada por dois conjuntos de experiências: a técnica pela qual alguém segura, alimenta e aquece a criança, lhe dá banho, balança-a e a chama pelo nome, e também as agudas experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro. A esse respeito Winnicott (1983) escreve:

As forças do id clamam por atenção. De início elas são externas ao lactente. Normalmente o id se torna aliado a serviço do ego, e o ego controla o id, de modo que as insatisfações do id fortalecem o ego. Isto, contudo, é uma conquista do desenvolvimento normal e na infância há muitas variantes dependentes da falha relativa dessa conquista. (WINNICOTT, 1983, p. 41).

O bebê está numa posição apenas de vivenciar tais experiências, sejam elas boas ou más, e sofrer as consequências do ambiente. Ainda não é capaz de exercer o controle sobre ele. Neste sentido,

qualquer irritação ou falha de adaptação causa uma reação no lactente, e essa reação quebra esse vir a ser. Se reagir a irritações é o padrão da vida da criança, então existe uma séria interferência com a tendência natural que existe na criança de se tornar uma unidade integrada, capaz de ter um *self* com passado, presente e um futuro. (WINNICOTT, 1983, p. 82).

O bebê deste estágio não é visto como “uma pessoa que sente fome, e cujos impulsos instintivos podem ser satisfeitos ou frustrados, mas como um ser imaturo que está continuamente a pique de sofrer uma ansiedade inimaginável” (WINNICOTT, 1983, p.53). Quando a mãe não consegue exercer suficientemente bem suas funções, produz tensão e ansiedade. Diante desta ansiedade inimaginável, o bebê tem a sensação de se partir em pedaços (desintegração), de cair para sempre, não ter conexão alguma com o corpo e carecer de orientação. Quando o bebê tem sua “continuidade de ser” interrompida por falhas ambientais prolongadas ou excessivas sua vivência é de desamparo e entra em sofrimento psíquico. Segundo Caramuru (2008), tal interrupção o leva a organizar defesas egoicas para enfrentar essa experiência traumática, podendo resultar em alguma falha no estabelecimento da estrutura de sua personalidade e na organização do seu ego. Porém, quando o ambiente provê adequadamente as necessidades do bebê, estão lançadas as bases para integração do ego em uma unidade (*self*) e da saúde mental. Assim, como afirma Winnicott (1983), a

constituição de um ego forte ou fraco vai depender da mãe e de sua capacidade de satisfazer o bebê no período de dependência absoluta. Quando a mãe consegue ser suficientemente boa, “um *self* verdadeiro começa a ter vida através da força dada ao fraco ego do lactente pela complementação dada pela mãe das expressões de onipotência do lactente” (WINNICOTT, 1983, p. 133). O *self* verdadeiro permite ao bebê o sentimento de ser real e de ser criativo. Porém, quando a mãe falha repetidamente em satisfazer o gesto do lactente, ela não permite que o bebê vivencie um sentimento de onipotência e, assim, desenvolve um falso *self* e um sentimento de submissão do bebê à realidade externa. Quando a criança desenvolve um falso *self*, ela não consegue se desprender das experiências iniciais e desenvolve defesas para enfrentar a realidade externa.

Este período do desenvolvimento emocional primitivo é de vital importância, inclusive por ser neste o período que se encontram as chaves para a compreensão da psicopatologia da psicose. O desenvolvimento saudável psique-soma é dependente dos estágios mais precoces da vida do bebê e é possibilitado por uma adaptação máxima da mãe às necessidades do ego do bebê.

Se todo o esforço da mãe no estágio de dependência absoluta foi na tentativa de adaptação máxima ao bebê, no estágio da dependência relativa, é importante que a mãe promova uma desadaptação gradativa, ou seja, agora é preciso que o bebê se adapte à falha ambiental e possa suportar por alguns momentos a frustração de não ter o seio na hora desejada, ou em outras palavras, é preciso que se instaure o processo de desilusão. Falhar aqui não significa deixar o bebê em desamparo, como explica Winnicott:

A mãe deve falhar em satisfazer as exigências instintivas, mas pode ser perfeitamente bem sucedida em jamais deixar que o bebê se sinta desamparado, *promovendo suas necessidades egóicas* até o momento em que ele já possua intojetada uma mãe que apóia o ego, e tenha idade suficiente para manter essa introjeção apesar das falhas do ambiente. (WINNICOTT, 2000c, p. 413).

Com a instauração da desilusão, há o início da compreensão intelectual. Portanto, o lactente pode esperar uns poucos minutos por sua alimentação, pois é capaz de perceber que os ruídos da cozinha, por exemplo, indicam que a comida está prestes a chegar. Embora atualmente para muitos bebês o ruído da cozinha esteja mais distante de sua realidade, pois vão desde muito cedo para o berçário nas escolas de educação infantil, ainda assim é importante que ele identifique algo no ambiente que lhe indique que seu alimento está prestes

a chegar. Outros ainda esperam, mas o alimento não vem. Para Winnicott, a dinâmica, ou seja, a forma como o ambiente proporciona o alimento para o bebê interfere na instauração do processo de desilusão. A falha ambiental, nunca reconhecida pelo bebê como tal, não favorece o amadurecimento pessoal e, portanto, traz consequência para o seu desenvolvimento psíquico.

Quando o bebê já consegue perceber estes sinais do ambiente, “ao invés de simplesmente ficar excitado pelos ruídos, o lactente usa esses novos itens para se capacitar a esperar.” (WINNICOTT, 1983, p. 83). O uso desta capacidade intelectual pode variar muito entre os lactentes, pois está estritamente relacionado à forma como a realidade se apresenta para ele. A atividade mental está relacionada com a falha ambiental (frustração). É a frustração/desilusão que vai colocar a criança em contato com a realidade.

No processo de “desilusão”, a sensação de unidade com a mãe vai se desfazendo gradativamente, com isto, instaura-se a possibilidade de criar símbolos. Segundo Lobo (2003, p. 176), “estes símbolos representam a união total vivida e não mais existente”. Quando o simbolismo é empregado, o bebê já pode distinguir claramente entre o fato e a fantasia³⁸, entre objetos internos e externos, entre criatividade primária³⁹ e percepção. O processo de desilusão inaugura também o que Winnicott (2000b) denominou de “espaço potencial”. É um espaço intermediário que abriga o “fenômeno transicional” ou “objeto transicional”. Este fenômeno permite ao bebê sustentar experiências com objetos que não apenas a mãe. Esta transicionalidade permite que o bebê passe da relação subjetiva com o objeto para uma relação objetiva – objeto real – evidência de uma realidade compartilhada. Segundo Winnicott (2000b, p. 321), o “objeto transicional (a ponta do cobertor, etc.) é o aspecto visível dessa travessia em direção à experimentação” e também ao processo de realização. A fase de realização indica que a criança toma consciência de que a coisa ou o fenômeno em questão não é produzido pela sua imaginação.

O “objeto transicional” é considerado a primeira posse não eu. Este objeto pode ser um bichinho de pelúcia, um paninho, ou qualquer outra coisa que o bebê elege. Ele pode também não existir concretamente, mas se faz presente através de um balbúcio, de enrolar o cabelo, etc. Essencialmente, ele é escolhido pelo bebê, portanto, o significado atribuído ao objeto acontece de forma muito particular. O brincar também é considerado um objeto transicional.

³⁸ Segundo Winnicott (2000a), a fantasia não é algo criado pelo indivíduo a fim de lidar com as frustrações. Ela é mais primária que a realidade. São as experiências de ilusão que proporcionam o enriquecimento da fantasia.

³⁹ Criatividade primária está relacionada ao corpo da criança que, por meio de um gesto, estabelece a constituição de si.

Este é um período em que o lactente torna-se consciente de sua dependência e passa a sentir a necessidade da mãe, ou seja, “o lactente começa a *saber em sua mente* que a mãe é necessária” [...] “Há reflexos primitivos que, pode-se dizer, formam a base desses desenvolvimentos, como por exemplo, quando o bebê responde com um sorriso a outro sorriso”. (WINNICOTT, 1983, p. 84). Momento em que o bebê desenvolve sua capacidade de identificação com a mãe e que, segundo o autor, ocorre muito cedo na vida do bebê, por volta dos três meses.

Gradativamente, o lactente torna-se capaz de formas mais complexas de identificação, indicando a existência de imaginação. A criança passa a perceber que os acontecimentos são externos a ela e que não tem controle sobre eles. Agora por ser capaz de se identificar com a mãe ou com o pai, o lactente pode por de lado parte da grande raiva que é sentida, com o que desafia a sua onipotência.

Por volta dos cinco e seis meses mais ou menos, o bebê já é capaz de compreender que tem um interior e que as coisas vêm do exterior. “Ele mostra que sabe que está enriquecendo com as coisas por ele incorporadas (física e psiquicamente). Mais ainda, ele mostra que é possível livrar-se das coisas, uma vez obtido delas o que desejava” (WINNICOTT, 2000a, p.221). Esta fase à qual o autor denomina de “concernimento” representa um período de grande progresso na vida do bebê e na sua relação com a mãe, pois a partir deste momento, ele é capaz de se relacionar com a mãe total.

Segundo Moraes (2008), na perspectiva winnicottiana, o período de concernimento deve ser considerado uma passagem natural para o bebê que teve um bom início, no qual poderá consolidar suas conquistas anteriores e construir uma base segura rumo ao amadurecimento. O autor ainda coloca que “a conquista do concernimento deve ser vista como um fenômeno pré-edípico, no sentido que acontece antes da fase de relacionamentos triangulares, da mesma forma que toda a estrutura e dinamismo do estágio do concernimento são não edípicos” (MORAES, 2008, p. 88). Caracteriza-se por ser um estágio anterior ao da dominância genital, situado na fase em que se inicia o desmame, no qual apesar de o bebê já se ver separado da mãe, é apenas com ela (agora visto como um outro) que é capaz de se relacionar.

Neste estágio, o bebê já se sente como pessoa completa e, portanto, capaz de distinguir que ela possui um interior (Eu) e um exterior (Não eu). Assim, o desenvolvimento do lactente se faz neste contínuo intercâmbio entre a realidade interna e a realidade externa. Segundo Winnicott (2000a, p. 222), “o bebê assume que sua mãe também tem um interior, que pode ser rico ou pobre, bom ou mau, organizado ou caótico. Portanto, ele está começando

a dar importância à mãe, à sua sanidade e aos seus estados de espírito.” O bebê também já se percebe como uma pessoa inteira, configurando-se assim uma relação Eu – Não eu. Dessa forma,

igualmente importante, além da integração, é o desenvolvimento do sentimento de estar dentro do próprio corpo. Novamente é a experiência instintiva e a repetida e silenciosa experiência de estar sendo cuidado fisicamente que constroem, gradualmente, o que poderíamos chamar de personalização satisfatória. (WINNICOTT, 2000a, p. 225).

A confiança do bebê na mãe e em outras pessoas e coisas é que torna possível a separação mãe-bebê, ou dito de outra forma, do não eu a partir do eu. A confiança no ambiente faz com que o bebê desenvolva sua capacidade de estar só, um passo importante no desenvolvimento afetivo do bebê. A capacidade de estar só significa suportar estar separado e se sentir seguro quanto à presença e ao retorno dos pais. “Ao mesmo tempo, contudo, pode-se dizer que a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por somar a uma vida cultural” (WINNICOTT, 1975, p. 151). Quando o sentimento de confiança não é estabelecido há uma restrição da capacidade de estar só, devido às limitações do espaço potencial, acarretando o empobrecimento e restrição da capacidade lúdica e cultural e, dessa forma, de suas aprendizagens. O autor ressalta que

uma vez que as coisas tenham estabelecido, como ocorre na normalidade, a criança se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está presente dentro de si própria. Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de fenômenos verdadeiramente externos. (WINNICOTT, 1983, p. 87).

Podemos dizer então que é a partir das condições suficientemente boas que se dá o desenvolvimento emocional da criança e o impulso interno para o crescimento, a curiosidade e a aprendizagem se instalam. Quando as forças no sentido da vida, da integração, da personificação e da independência são tremendamente fortes, instaura-se um bom vínculo com os objetos externos, o que é fundamental no processo de aprendizagem. A criança permite se arriscar aos novos conhecimentos, pois não teme, ou pode suportar o processo de

desilusão/frustração diante do não-saber. Ao contrário, quando as condições não são suficientemente boas, essas forças ficam contidas dentro da criança e de uma forma ou de outra, tendem a destruí-la. Dessa forma, as experiências primárias do indivíduo, nas quais se estabelece a forma como ele se relaciona com o mundo externo, a partir do seu mundo interno, implicarão no modo como este sujeito irá aprender.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Como vimos na Seção 2, a Psicanálise enquanto método de investigação, extrapola as paredes do consultório e se faz também “extramuros”. Neste contexto, estamos falando de uma escuta psicanalítica enquanto captação de sentidos inconscientes, o que é possível em situações e condições fora da situação de psicoterapia, evidentemente, com objetivos e resultados diferentes. Segundo Mezan (2002b), o que determina a pesquisa em Psicanálise é o fato de o pesquisador pensar psicanaliticamente a partir de algo real. Neste sentido, aproximaremos-nos de um modo de pensar psicanalítico e de abordar uma questão, seguindo a inspiração metodológica de Sigmund Freud para nosso trabalho de investigação. Ou seja, estaremos nos aproximando do modo de investigação e do modelo científico inventado por ele. No caso, tomaremos a narrativa como fonte de conhecimento e de sentidos.

Segundo Herrmann (1999, p.13), por método devemos entender “a forma geral da produção psicanalítica, tanto na investigação teórica quanto nos estudos concretos de configurações psíquicas individuais e culturais, isto é, o método interpretativo”. Para o criador da Teoria dos Campos, a essência do método psicanalítico é a interpretação, a ruptura de campo, neste sentido, “propor uma interpretação significa geralmente mostrar que certo conjunto de idéias, de falas, de comportamentos, de emoções, de fatos sociais etc. significa algo diferente do que parecia manifestar, daí a expressão usual conteúdo manifesto”. (HERRMANN, 1999, p. 13). Interpretar significa ampliar e/ou construir um novo sentido, seja ele positivo ou negativo. Assim, é necessário duvidar do aparente e do que nos é dado de imediato. Por meio da escuta psicanalítica podemos captar o que surge na relação transferencial com o sujeito.

Os instrumentos escolhidos, a saber: a entrevista e o desenho (descritos no próximo item), são instrumentos coerentes com os princípios fundamentais da Psicanálise e darão sustentação à busca de dados significativos para o entendimento da nossa questão de pesquisa.

Este trabalho é de caráter qualitativo, característica da investigação psicanalítica e que, segundo Mezan (2002b), deve trabalhar em profundidade com casos específicos, buscando sua singularidade. Esta forma de investigação permite extrair deles tanto o que lhes pertence com exclusividade quanto o que compartilham com outros do mesmo tipo: por isso, o caso ganha um valor exemplar.

4.1 PROCEDIMENTOS

4.1.1 Seleção dos sujeitos

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, em especial, crianças, este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Odontologia – UNESP/Araraquara⁴⁰.

Após os trâmites legais, iniciamos a fase de seleção dos sujeitos participantes da nossa pesquisa. Num primeiro momento, a partir das informações contidas na ficha de triagem, instrumento cuja função é caracterizar o sujeito no momento de sua inscrição no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara, na qual é colhida a queixa, idade, ano escolar, atendimentos já recebidos por esta criança, problemas no desenvolvimento, de saúde, uso de medicamentos, entre outros aspectos, procedemos a uma pré-seleção de oito crianças, na faixa etária entre 09 a 11 anos, que aguardavam atendimento psicopedagógico neste Centro. Estabelecemos como critérios para a seleção que estas crianças estivessem frequentando o ensino fundamental e já tivessem passado por no mínimo dois anos de escolaridade sem conseguirem acompanhar o ano que frequentam, podendo estar alfabetizadas ou não. Outro critério para a escolha das crianças é que nesta ficha de triagem não houvesse referências e nem evidências de problemas orgânicos/ neurológicos graves que pudessem comprometer e limitar a sua aprendizagem escolar e sua participação na pesquisa.

A análise das informações contidas nesta ficha nos deu subsídios para uma seleção prévia. Houve uma primeira tentativa de fazer um recorte para convidar crianças que atendessem ao perfil necessário, reduzindo a probabilidade de convidarmos sujeitos que não se enquadrassem aos critérios da pesquisa. Mesmo assim, estabelecemos que se constatássemos, após os sujeitos terem concordado em participar do trabalho e do nosso contato pessoal com eles, que a criança não tivesse o perfil necessário ao estudo, nós realizaríamos os encaminhamentos para atendimento no CENPE de acordo com os serviços oferecidos por este Centro.

Além das crianças, consideramos também como sujeitos desta pesquisa um responsável por cada uma das crianças, preferencialmente, a mãe, biológica ou não.

⁴⁰ Ver Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais (Anexo B) e às crianças (Anexo C). No decorrer do trabalho, achamos pertinente adequarmos o título da nossa pesquisa, mas mantivemos todos os procedimentos conforme se encontra no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética.

4.1.2 Contato e convite aos sujeitos selecionados

Selecionados os sujeitos, o segundo momento caracterizou-se pelo contato com cada um deles. O convite para o responsável foi realizado por meio de contato telefônico, no qual a secretária do CENPE foi orientada a esclarecer que a psicopedagoga deste centro estava realizando uma pesquisa com as crianças nele inscritas e ele(a) e seu(sua) filho(a) estavam sendo convidados a participar como voluntários desta pesquisa. Para os responsáveis que concordaram em participar, foi agendado um primeiro contato com a psicopedagoga a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e a sua participação e do(a) seu(sua) filho(a) neste trabalho. Dos oito sujeitos selecionados, apenas dois não aceitaram participar. Entre as mães convidadas, uma informou que havia tido bebê e não tinha condições de trazer seu outro filho para as entrevistas. Outra mãe aceitou inicialmente o convite, mas não compareceu no dia agendado. Novo contato foi feito e esta nos informou que havia esquecido. Aceitou que agendássemos novamente. Nesta ocasião, a mãe foi informada de que, se não comparecesse, consideraríamos que não havia interesse de sua parte em participar da pesquisa e que seu filho continuaria aguardando atendimento psicopedagógico e, havendo vaga, ele seria chamado de acordo com as normas da instituição sem nenhum prejuízo ao seu atendimento. A mãe novamente não compareceu e nem justificou sua ausência. Entendemos que esta já havia sido esclarecida sobre o modo como procederíamos. Nestes casos, também não foi realizado nenhum encaminhamento conforme havíamos previsto, pois não se tratava do não enquadramento da criança ao perfil necessário, mas da não disponibilidade e interesse por parte dos responsáveis em participar da pesquisa. Assim, estas crianças permanecem aguardando atendimento. Selecionamos mais duas crianças, as quais os responsáveis aceitaram o convite, completando, então, 08 crianças, sendo 06 meninos e 02 meninas.

4.1.3 Apresentação da pesquisa

Para as mães que aceitaram participar da pesquisa a partir do contato telefônico, agendamos um horário para cada uma delas individualmente. Neste encontro, informamos os objetivos e os procedimentos do trabalho. Esclarecemos que esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara e que eu, enquanto pesquisadora e psicopedagoga deste centro, estava

convidando-a a participar como voluntária, assim como autorizar a participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa.

Informamos que tínhamos por objetivo investigar como as crianças que são encaminhadas com queixa de dificuldades escolares e vivenciam frequentes situações de insucesso estabelecem seu vínculo com a aprendizagem e falam sobre suas dificuldades. A condição para a participação nesta pesquisa seria sua disponibilidade para comparecer nos dias e horários agendados previamente, no contra turno do horário escolar da criança e dentro do horário de funcionamento da instituição. Ao aceitarem participar, iniciariamos as atividades com seu(sua) filho(a) e posteriormente com seus respectivos responsáveis. As crianças passariam por entrevista com a pesquisadora, na qual teriam a oportunidade de falar sobre temas acerca do cotidiano familiar, da escola e das dificuldades escolares apresentadas e que, além disso, desenvolveriam uma atividade de desenho. A atividade com as mães seria apenas a entrevista na qual a temática estaria relacionada ao(à) seu(sua) filho(a), e também à escola e ao ambiente familiar.

As mães também passariam por uma entrevista com a assistente social do CENPE para uma avaliação sócio-econômica e posterior encaminhamento para a Secretaria de Promoção Social do Município de Araraquara para a aquisição do passe transporte a fim de garantir a frequência nos encontros, sendo que este procedimento é realizado para todos os casos atendidos neste Centro. Para aqueles que não conseguissem o passe, informamos que estes seriam assegurados para os encontros que se fizessem necessários, pela própria pesquisadora durante a fase de coleta de dados, deixando claro que este procedimento é específico desta pesquisa, não se estendendo aos outros trabalhos oferecidos pela instituição.

Esclarecemos ainda que as entrevistas seriam gravadas em áudio e que eles teriam garantidos o sigilo, não havendo em hipótese alguma a identificação de seus nomes, sendo assim assegurada a sua privacidade. Neste encontro, os responsáveis tomaram ciência de que a sua recusa implicaria na não participação da criança e também que mesmo que eles aceitassem, a criança tinha reservado seu direito de se negar a participar. Tomaram ciência também de que a recusa tanto do responsável como da criança não implicaria em prejuízo para o atendimento de seu(sua) filho(a).

Todos os oito responsáveis para os quais apresentamos a pesquisa concordaram em participar e demonstraram satisfação e interesse no trabalho. Propusemo-nos a dar uma devolutiva para cada um dos responsáveis sobre os resultados obtidos. Em seguida, combinamos que agendaríamos um contato com a criança, para o convite e investigação de

seu interesse em participar do trabalho. Procedemos assim à apresentação da pesquisa para as crianças.

Em uma conversa inicial, perguntamos se sabia, ou se sua mãe havia lhe informado a respeito do motivo de estar ali e após sua resposta, explicamos o porquê desse encontro e a proposta da pesquisa conforme já expusemos acima, porém numa linguagem acessível à criança. Informamos que este trabalho referia-se a crianças que na escola apresentavam alguma dificuldade para aprender e que gostaríamos de saber o que elas pensavam sobre isso. Teríamos que nos encontrar algumas vezes para conversarmos sobre seu dia a dia e temas relacionados à escola caso elas aceitassem. Informamos que não teria nenhum problema se elas não quisessem participar. Todas as crianças aceitaram colaborar e, apesar de um pouco tímidas, pareciam se sentir importantes com o convite. Concordaram também que gravássemos nossos encontros. Dessa forma, mediante a manifestação de interesse da criança, ambas (mãe⁴¹ e criança) assinaram o termo de consentimento conforme orientação do Comitê de Ética e iniciamos a etapa de coleta de dados.

Antes de descrevermos o próximo momento, consideramos importante informar que as oito crianças selecionadas correspondiam aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, o que demonstra que a ficha de triagem traz informações iniciais significativas sobre a condição da criança, tendo contribuído com o nosso trabalho.

É importante que se esclareça também que este trabalho não tem como proposta principal a realização de intervenção com o objetivo de resolver as dificuldades escolares, e sim pesquisar, por meio das narrativas das crianças, o seu vínculo com a aprendizagem e o insucesso escolar. Porém, consideramos que os procedimentos utilizados podem configurar-se como uma etapa inicial de avaliação psicopedagógica. Posteriormente à realização dessa pesquisa, comprometemo-nos a dar continuidade ao atendimento dessas crianças.

⁴¹ Embora tenhamos tido uma avó como sujeito, decidimos manter a denominação de mãe para ela, pois além da própria criança chamá-la de mãe (sua mãe biológica era falecida), entendemos que ela está no lugar **de** mãe e não no lugar **da** mãe.

4.2 Coleta de dados

4.2.1 Instrumentos

4.2.1.1 Entrevista psicológica aberta/ semiaberta

A entrevista é uma técnica bastante difundida e um instrumento fundamental do método clínico. É um recurso que permite múltiplos usos (investigação, diagnóstico, terapia, etc.). Pode ser utilizada por profissionais de diversas áreas e atender a diferentes objetivos. Além disso, é considerada uma técnica de investigação científica.

Há diferentes modalidades de entrevista, entre elas, a entrevista aberta, a semiaberta e a fechada. Segundo Bleger (1993), “na entrevista aberta, o entrevistador tem ampla liberdade para as perguntas ou para as suas intervenções, permitindo-se toda a flexibilidade necessária em cada caso particular”. Contudo, esta não se caracteriza apenas pela liberdade do entrevistador de perguntar, mas “numa flexibilidade suficiente para permitir na medida do possível que o entrevistado configure o campo da entrevista segundo sua estrutura psicológica particular”. (BLEGER, 1993, p. 10)

Ao contrário, a entrevista fechada não permite tal flexibilidade ao investigador. As perguntas, a ordem e a maneira de formulá-las já são pré-estabelecidas e não podem ser alteradas.

Inicialmente nossa proposta era de realizar a entrevista aberta com as crianças, mas na prática foi necessário rever a viabilidade deste instrumento para nossos sujeitos e o propósito da pesquisa, pois as crianças davam respostas sucintas e evasivas quando os temas eram abordados de forma ampla. Desse modo, optamos pela entrevista semiaberta, uma modalidade intermediária entre as duas citadas acima. Assim, embora tivéssemos um roteiro de perguntas⁴² pré-estabelecido que contemplasse a temática por nós estudada, também tínhamos certa flexibilidade para incluir outros questionamentos a partir das respostas das crianças, ou ainda fazer as intervenções necessárias com o propósito de melhor conduzir a entrevista. Além disso, deixamos lápis e papel disponível para aquelas crianças que espontaneamente quisessem utilizá-lo. Ou, diante de uma possível resistência da criança à entrevista verbal, a pesquisadora poderia recorrer à atividade gráfica, como material disparador para a narrativa ou como forma de aliviar a tensão da criança. Pensamos que independente da modalidade da

⁴² Ver Apêndice A.

entrevista, esta se configura como um encontro entre pessoas, neste sentido, não há como negar que características particulares de cada indivíduo e sua dinâmica estarão presentes. Neste sentido, mantivemos nossa inspiração na entrevista aberta conforme proposta por Bleger, para o qual tal instrumento supõe que

cada ser humano tem organizada *uma* história de sua vida e *um* esquema de seu presente, e desta história e deste esquema, temos que deduzir o que ele não sabe. Em segundo lugar, aquilo que não nos pode dar como conhecimento explícito, nos é oferecido ou emerge através de seu comportamento não-verbal; e este último pode informar sobre sua história ou seu presente em graus muito variáveis de coincidência ou contradição com o que expressa de modo verbal e consciente. (BLEGER, 1993, p. 16-17)

Consideramos que esta concepção possibilita uma aproximação à escuta nos moldes metodológicos de Freud, o que nos permite ampliar os significados que nos são dados para além do imediato e do aparente.

4.2.1.2 Desenho do Par Educativo (Test Pareja Educativa)

O desenho do Par Educativo é uma técnica projetiva utilizado por profissionais da área da psicopedagogia, na investigação diagnóstica da relação vincular com a aprendizagem e do par professor-aluno.

No levantamento da literatura que trata sobre o desenho do Par Educativo, encontramos os trabalhos desenvolvidos na Argentina por Olivero e Palácios (1985); Muñiz (1987); Franco e Valverde (1990) e Visca (1994; 1998; 2008). Dentre os estudos realizados no Brasil⁴³ estão o de Gola (1999) e Sakai (2007), conforme apresentaremos a seguir. Nesses estudos encontramos algumas controvérsias sobre a autoria desta técnica, porém a partir das leituras de Visca e Muniz consideramos que esta técnica foi adaptada e desenvolvida por Oris e Ocampo⁴⁴ e a partir daí outros autores, como os acima citados, ampliaram os estudos sobre o tema.

⁴³ Entre os estudos brasileiros encontramos também os trabalhos de Carrer et al (2001) e Rosa et al (2002), porém os sujeitos participantes são adultos. Por este fato, optamos por não apresentá-los neste trabalho, apesar de sua relevância.

⁴⁴ Nos vários autores citados, não encontramos referência bibliográfica aos trabalhos de Oris e Ocampo e à data. Foram apenas citadas no corpo do trabalho.

Em seu artigo “Test ‘Pareja Educativa’ – El objeto de aprendizaje como médio para detectar a relação vincular latente”, Olivero e Palácios (1985) afirmam que esta técnica tem sido difundida e interpretada por anos através de transmissões parciais. Com a preocupação de que os dados obtidos por este instrumento fossem interpretados mediante uma linguagem comum por diferentes profissionais, estas autoras foram as primeiras a realizar um estudo em uma amostra significativa de escolares (300) e estabelecer variáveis de interpretação e adequação das mesmas na tentativa de verificar a confiabilidade e validade dos critérios estabelecidos. Segundo as autoras, a interpretação do material produzido está fundamentada nos aportes das teorias psicanalítica freudiana, psicogenética, na teoria do vínculo e da comunicação.

A consigna do teste é: “desenhe duas pessoas; uma que ensina e outra que aprende”. Realizado o desenho, solicita-se que o sujeito ponha a idade, nomes imaginários nas figuras representadas e um título para o mesmo e ainda que conte e/ou escreva uma história sobre o que se passa no desenho. Dessa forma, o teste permite uma dupla produção, ou seja, permite realizar tanto uma análise do grafismo como do relato verbal ou escrito e estabelecer correlações entre eles. Neste trabalho de elaboração dos indicadores de análise, Olivero e Palácios (1985, p. 121) consideraram apenas o objeto de aprendizagem, utilizando-o “como meio para detectar a relação vincular latente entre o que ensina e o que aprende”.

Muñoz foi uma das principais divulgadoras desta técnica no Brasil. Em seu artigo “O desenho do Par Educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem”⁴⁵, considera que aprendeu esta técnica com sua companheira, a pedagoga argentina Malvina Oris, que criou a modificação do “Teste de duas pessoas”⁴⁶ para seu trabalho com adolescentes. A partir daí esta técnica passou a ser utilizada também com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem. Para a autora, “existem diferentes níveis de interpretação dos desenhos, provavelmente o mais valioso é o de análise do conflito que é representado e as defesas levantadas contra eles”. (MUNIZ, 1987, p.48).

Na concepção de Franco e Valverde (1990), a ambiguidade da consigna – desenhe alguém que ensina e alguém que aprende –, permite o menor condicionamento possível na resposta e é disparadora de associações que cada sujeito estabelece de maneira singular e que surge de fantasias, imagens, fantasmas, os quais podemos chegar a compreender somente através de uma escuta. As autoras concluem que se não nos limitarmos às adequações

⁴⁵ Artigo resultante do trabalho apresentado no 1º Encontro de Psicopedagogos ocorrido em São Paulo, 1984 e publicado no Boletim da Associação de Psicopedagogos de São Paulo, vol. 6, nº13, p. 41 – 48, 1987. Traduzido por Leda Maria Codeço Barone.

⁴⁶ Teste elaborado por Berstein (1964).

normativas ou classificatórias, poderemos abrir a possibilidade de compreendermos “os acontecimentos significativos que marcaram a vida do sujeito; isto é, os acontecimentos significantes ao redor dos quais se teceu a estrutura desejante”. (FRANCO; VALVERDE, 1990, p. 9).

Outro autor argentino que contribuiu com seus estudos e que tomaremos como referência neste trabalho foi Jorge Visca⁴⁷. Ele publicou dois livros sobre o tema: *Técnicas projetivas psicopedagógicas* (1994) e *Pautas gráficas para a interpretação das técnicas projetivas psicopedagógicas* (1998). Em 2008, os dois livros citados acima são integrados e o livro resultante é publicado em português sob o título: *Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação*.⁴⁸

Para o autor, os resultados destes trabalhos tentam refletir duas questões: Certas características do desenho em si e algumas relações entre os aspectos afetivo-cognitivo-sociais. Visca (2008) considera que, quando se aprende, coloca-se em jogo tanto a inteligência como a afetividade e as técnicas projetivas são um recurso entre outros que permite investigar essa dimensão. Neste sentido, a técnica do Par Educativo tem com objetivo geral investigar a rede de vínculos que um sujeito pode estabelecer no domínio escolar.

Consideramos que o desenho, de uma forma geral, e o desenho do Par Educativo, neste caso em particular, são instrumentos muito ricos para a avaliação psicopedagógica, pois o desenho é também uma forma de representar a realidade.

Quando desenhamos estamos comunicando nossa percepção do contato com o mundo e projetando nossas angústias, desejos, etc. Segundo Laplace e Pontalis (2008), o termo projeção⁴⁹ em Psicanálise “significa a operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos e mesmo “objetos” que ele desconhece ou recusa nele”. (LAPLACHE e PONTALIS, 2008, p. 374). Trata-se de um mecanismo de defesa. Nas provas projetivas o mecanismo de projeção é do tipo de deslocamento, ou seja, o indivíduo projeta para fora de si o que se recusa a reconhecer em si mesmo. Ele desloca, para um objeto ou para um ser, os conteúdos latentes contidos nos símbolos. Assim, por meio do desenho e das associações da criança, pode-se obter elementos para decifrar o que não está aparente.

⁴⁷ Jorge Visca é o criador da Epistemologia Convergente que é o resultado da integração por assimilação recíproca das contribuições da Escola de Genebra (Jean Piaget), da Escola Psicanalítica (Sigmund Freud) e da Psicologia Social (Enrique Pichon Rivière). A Epistemologia Convergente visa compreender a aprendizagem levando-se em conta os aspectos cognitivos, afetivos e sociais nela implicados.

⁴⁸ Suzana Rozenmacher – Compiladora e Jacqueline Andréa – Tradutora. Publicação que utilizaremos neste trabalho.

⁴⁹ Freud referiu-se ao termo projeção pela primeira vez em 1894 e era utilizado para explicar as diferentes manifestações psicológicas, tanto as normais quanto as patológicas.

Visca (2008) considera que as provas projetivas têm uma característica mais clínica e, portanto, seus resultados são interpretados qualitativamente em função dos aportes teóricos adotados e da experiência do profissional que as utilizam. No que se refere à interpretação dos desenhos, considera que embora o desenho do Par Educativo adquira significado quando considerado em sua totalidade, alguns aspectos possuem um significado particular e que, quando interpretados com o devido cuidado, as informações obtidas podem ser muito ricas.

Entre os indicadores gráficos mais significativos do Par Educativo estão: a posição dos personagens, o tamanho absoluto e o tamanho relativo dos mesmos, as características corporais, o acabamento do desenho do personagem, a perspectiva e o âmbito onde a cena ocorre. Acrescenta ainda que três grandes conjuntos de indicadores e suas inter-relações podem oferecer uma pauta interpretativa: estes conjuntos são os detalhes do desenho, o título do mesmo e o conteúdo do relato. [...]” (VISCA, 2008, p. 39). Continuando, explica que, mesmo sendo impossível detalhar todos os indicadores de análise das três dimensões propostas pelo teste, “objetos”, “ensinante” e “aprendente” e suas inter-relações, as análises podem ser altamente representativas do tipo de vínculo que cada sujeito estabelece com a aprendizagem.

Entre as referências brasileiras, encontramos Gola (1999) que destaca o Desenho do Par Educativo como um dentre os instrumentos de avaliação psicopedagógica que nos permitem conhecer a relação vincular estabelecida na aprendizagem e como esta está sendo vivenciada pelo sujeito. Segundo Gola (1999, p. 55), “as técnicas projetivas nos aproximam do funcionamento psíquico do sujeito, facilitando o acesso a conteúdos inconscientes”. Este conhecimento, para além do que nos é dito, mostra-se especialmente importante quando trabalhamos com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Recentemente, Sakai (2007), autora que também tomaremos para a análise dos desenhos, realizou uma pesquisa⁵⁰ para a padronização do teste do Par Educativo em uma amostra de escolares de terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental I, de escolas públicas e particulares e avaliou a relação entre o desempenho escolar e o total de indicadores de conflito nos desenhos. Participaram 383 crianças que foram divididas em três grupos conforme o desempenho escolar avaliado pelos professores, classificados em bom, médio e insatisfatório.

⁵⁰ Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, intitulada: “Um estudo do teste do Par Educativo (Test Pareja Educativa) em escolares de 3ª e 4ª séries”.

Segundo Sakai (2007), o que a levou a estudar tal instrumento foi a constatação de um número reduzido de pesquisas sobre o tema e também o fato de o desenho do Par Educativo ainda não dispor de “estudos de padronização, de comunicações em pesquisas e estudos de casos de trabalhos clínicos em número suficiente para permitir uma ampliação da técnica na sua forma de análise e interpretação dos itens” (SAKAI, 2007, p. 50). Foi o trabalho de Muniz (1987) que despertou o interesse em proceder a um estudo que pudesse ampliar e dar ênfase aos indicadores para a interpretação do TPE⁵¹. Tomou como base os trabalhos já existentes na literatura sobre os indicadores de análise gráfica do tema do Par Educativo, entre eles, a própria Muniz (1987) e Oliveiro e Palácios (1995) e dos desenhos em geral. Embora a autora não tenha assim classificado os 39 indicadores de conflitos por ela elaborados, podemos dividi-los em 4 categorias: Indicadores relacionados ao cenário (itens 1 a 8); à relação professor-aluno (itens 9 a 13); ao professor (itens 14 a 26); e ao aluno (27 a 39)⁵². Essas categorias são contempladas quando é apresentada a estrutura do desenho do Par Educativo, conforme considerada em sua pesquisa.

Na visão de Sakai (2007), “o desenho é como uma história que vai sendo narrada com os sentimentos, afetos, representações, e vivências que foram se constituindo na vida de uma criança ao longo do tempo”. (SAKAI, 2007, p.17), portanto, considera o desenho do Par Educativo um instrumento valioso para a investigação da organização psíquica. E acrescenta que “a experiência do profissional que utiliza uma técnica projetiva, em particular o TPE, associada ao conhecimento da teoria psicanalítica, amplia de fato a leitura e discussão do material projetivo em estudo” (SAKAI, 2007, p. 48).

Esta pesquisa foi composta de três etapas: estudo de validação; estudo de concordância entre os avaliadores; e pesquisa de padronização. Entre os resultados, comprovou-se a hipótese principal, ou seja, foi possível estabelecer relações entre o desempenho escolar e o total de indicadores de conflito presente nos desenhos. No grupo de alunos com desempenho escolar insatisfatório, mais crianças apresentaram um número elevado de indicadores de conflito no desenho do Par educativo.

A partir do estudo aqui apresentado sobre o Teste do Par Educativo, constatamos que os autores o consideram de grande valor para a investigação da relação vincular com a aprendizagem, permitindo conhecer tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos envolvidos neste processo. O desenho do Par Educativo vem sendo utilizado por diversos profissionais, mas configura-se como um instrumento psicopedagógico. Embora os autores concordem que

⁵¹ TPE – Teste do Par Educativo.

⁵² Ver Anexo D - Indicadores de conflitos conforme elaborado por Sakai (2007).

se trata de um instrumento que não tem uma fundamentação teórica sólida, seus precursores como Olivero e Palácios (1985); Muñiz (1987); Franco e Valverde (1990); Visca (1994; 1998; 2008) e Gola (1999), do que pudemos apreender, fundamentam seus estudos na Psicanálise. É um instrumento que permite vários níveis de interpretação conforme o objetivo proposto, o referencial teórico utilizado e a experiência profissional, conforme vimos nos vários trabalhos aqui apresentados. Portanto, consideramos o desenho do Par Educativo coerente com nossa proposta teórica e pertinente aos nossos objetivos. Sendo a narrativa da criança o foco deste trabalho, a aplicação do Desenho do Par Educativo permitiu a ampliação da narrativa verbal.

4.3 Sujeitos

4.3.1 As crianças

Das oito crianças selecionadas e que frequentam o ensino fundamental, quatro estão no 5º ano, três encontram-se no 4º ano e uma está no 6º ano. Apenas uma das crianças frequenta escola particular e as outras sete pertencem a diferentes escolas da rede pública estadual ou municipal da cidade de Araraquara – São Paulo.

Embora mantendo a inspiração na entrevista aberta conforme proposta por Bleger (1993), explicitada anteriormente, praticamos a modalidade de entrevista semiaberta, porém as temáticas permaneceram inalteradas. A razão para tal tendência se deu devido à dificuldade apresentada pelas crianças em desenvolver uma narrativa, tal como concebemos neste trabalho.

Inicialmente realizamos três encontros com cada criança, sendo dois para a entrevista semiaberta e um para a aplicação do Desenho do Par Educativo. Após a leitura do material coletado, sentimos a necessidade de marcarmos mais uma entrevista para complementarmos as informações sobre o cotidiano escolar, a professora, as atividades realizadas em sala e sobre a criança nesta situação, pois nos dois primeiros encontros, a criança, além de falar sobre seu cotidiano escolar, também teve a oportunidade de falar sobre temas referentes à sua família, seu dia a dia, seus gostos e interesses, como forma de uma maior aproximação com a criança, mas sem perder o foco da nossa temática: seu vínculo com o aprender e o insucesso escolar. A última entrevista para a complementação dos dados foi marcada após a aplicação do Desenho ou Teste do Par Educativo. Cada encontro durou em média 40 a 45 minutos.

O recurso gráfico, em especial o do desenho, constitui-se num modo de expressão e de comunicação, típico da criança, portanto neste trabalho ele será tratado como outra forma de narrativa, além do discurso verbal. Safrá (2005) escreve que “geralmente, crianças de três a oito anos adotam como meio predominante de comunicação a expressão lúdica e crianças com idade acima de oito anos costumam comunicar-se bem verbalmente”. (SAFRA, 2005, p. 40). Ele observa ainda que, em alguns casos, é necessária a utilização de outros procedimentos que favoreçam a comunicação da criança. Pensando nesta possibilidade é que escolhemos o desenho, em especial a técnica projetiva do Par Educativo. Além disso, a escolha desta técnica como instrumento de coleta de dados se deu também pelos seguintes motivos. Primeiro, pelo fato deste instrumento permitir investigar “[...] o vínculo ou vínculos que o sujeito estabelece com a aprendizagem propriamente dita, assim como também com as circunstâncias dentre as quais se opera essa construção”. (VISCA, 2008. p. 15). Tema de nosso interesse e pertinente a nossa questão de pesquisa. Segundo, por ser um instrumento de simples aplicação e rico em seus resultados. Por meio da aplicação do Par Educativo, teremos acesso à representação através do grafismo (desenho); à narrativa verbal e escrita da criança sobre o mesmo. Terceiro, por ser um instrumento adequado à abordagem teórico-metodológica desta pesquisa e, por último, por ser uma técnica projetiva psicopedagógica. Consideramos que o desenho é uma forma de expressão que permite a investigação dos conteúdos latentes, e que neste caso também serviu como material disparador para o tema investigado.

Os materiais utilizados foram: folha branca (sulfite), lápis preto e borracha. E a aplicação da técnica consistiu em três momentos, os quais foram seguidos com cada criança.

Num primeiro momento, solicita-se ao sujeito que “desenhe duas pessoas: uma que ensina e a outra que aprende”. Após o término do desenho, solicita-se que indique os nomes e as idades das pessoas representadas e, por fim, que dê um título e conte o que está acontecendo no desenho. Neste momento pode ser realizado um inquérito com o objetivo de esclarecer pontos do relato que não ficaram claros para o entrevistador. Entre as variações na aplicação deste teste incluídas em nosso trabalho está a solicitação que, após o relato, o sujeito escreva do jeito que sabe uma história a respeito do desenho. Segundo os fundamentos do teste, destacamos:

O vínculo de aprendizagem pode ser abordado investigando a relação: a) com os objetos de aprendizagem, b) com quem ensina e, c) de quem aprende consigo mesmo, nesta situação. A representação destas três unidades de análise: objetos, ensinantes e aprendentes e de suas relações,

são altamente representativas do tipo de vínculo que cada ser humano estabelece com a aprendizagem. (VISCA, 2008, p.37).

Das advertências que o autor faz sobre a aplicação das técnicas projetivas, destacamos duas com as quais compartilhamos e que consideramos relevantes para este trabalho. Segundo Visca (2008), quando utilizamos técnicas projetivas como meio de investigação, é necessário se ter clareza de que a interpretação deve ser realizada em função de cada sujeito em particular e que os indicadores e significados encontrados não implicam uma questão exaustiva e fechada, que não dê lugar a dúvidas.

4.3.2 As mães

Com a finalidade de verificarmos em que consiste a demanda trazida pelas mães, realizamos uma entrevista aberta, na qual as mães puderam falar sobre seus filhos, o motivo da procura pelo atendimento psicopedagógico no CENPE, a rotina e o cotidiano familiar da criança e sobre as questões escolares e suas dificuldades.

Dos oito sujeitos participantes, sete eram mães biológicas e apenas uma era a avó materna da criança, conforme já mencionado anteriormente. Embora a entrevista com a mãe não seja propriamente nosso objeto de análise, ela é a pessoa diretamente envolvida com a criança. Desta forma, não poderíamos deixar de incluí-las como sujeitos de nossa pesquisa, sendo elas as cuidadoras e responsáveis e que têm sua percepção sobre o(a) seu(sua) filho(a). São elas também que decidem levar ou não a criança para o atendimento a partir da concepção que têm do insucesso escolar do filho e sobre a necessidade do atendimento. Portanto, a criança é dependente da mãe. É importante dizer que aqui não estamos desconsiderando a responsabilidade do pai e sua participação neste processo, mas em nossa experiência, na maioria dos casos, é a mãe quem assume levar o filho ao atendimento e que geralmente acompanha mais de perto as questões escolares e que, portanto, pode nos dar maiores informações. Além disso, muitas vezes é mais fácil para a mãe se ausentar do trabalho do que o pai. Foi por estas razões que nesta pesquisa optamos por realizar a entrevista apenas com as mães.

Segundo Weiss (1992, p. 48), “a visão familiar do paciente traz em seu bojo seus preconceitos, normas, expectativas, a circulação dos afetos e do conhecimento, além do peso das gerações anteriores que é depositado sobre o sujeito em questão”. Por isso consideramos

importante a entrevista, mesmo que seja apenas com um dos responsáveis, no nosso caso, com a mãe.

Enfim, pelo fato de a criança não existir sozinha, consideramos importante abriremos um espaço para conhecermos como a mãe narra a questão do insucesso de seu(sua) filho(a), mesmo tendo a visão parcial de um dos cuidadores e não sendo este o foco deste trabalho.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Depois de concluídas as etapas de coleta de dados, **escolhemos quatro crianças** para análise do material e apresentação nesta pesquisa. O critério de escolha se deu por meio do Desenho do Par Educativo. Selecionamos as crianças que em seu desenho contemplaram as quatro categorias (**cenário, relação professor-aluno, professor e aluno**), conforme estabelecias por nós a partir dos indicadores propostos por Sakai (2007). Escolhemos os desenhos cujo cenário era mais próximo do contexto escolar, por considerá-lo mais significativo para os fins desta pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, consideramos que o total de quatro crianças é suficiente para os objetivos que nos propusemos. Dessa forma, os **sujeitos desta pesquisa** foram quatro crianças, sendo três meninos e uma menina. Todos frequentam a escola da rede pública, sendo três de escolas municipais e um de escola estadual. Temos duas crianças que frequentam o 4º ano e duas que estão no 5º ano. Quanto à idade, três estão com dez anos e uma com nove anos.

Todas as atividades foram gravadas em áudio e depois transcritas para que pudéssemos contar com um registro mais fidedigno, material sobre o qual procedemos nossa análise.

A análise do material da criança foi realizada da seguinte forma: analisamos separadamente a narrativa verbal colhida por meio das entrevistas e as produções sobre o desenho (verbal, pictórica e escrita).

Para a análise das entrevistas com as crianças, após sua transcrição, estabelecemos algumas categorias, a saber: **sobre o motivo do nosso encontro, sobre o aprender, sobre a escola e sobre quem ensina**. Esses itens estavam contemplados no roteiro temático. Inicialmente fizemos um recorte dos pontos considerados mais significativos da entrevista, procurando identificar a percepção que elas têm sobre os itens investigados e como elas se veem na situação de aprendizagem e, em seguida, construímos uma narrativa para cada criança. Embora tivéssemos um roteiro para nos orientar, em sua dinâmica a entrevista teve

variações de acordo com cada criança. Quando significativa, nós a incluímos em nossa análise, como é o caso da produção de desenho livre em algumas entrevistas.

Para a análise do Desenho do Par Educativo, baseamo-nos em Sakay (2007). Tomamos como referência os itens que compõem a estrutura do desenho e os indicadores de conflitos conforme proposto por Sakay (2007, p. 68) na Escala de Avaliação do Teste do Par Educativo (ver Anexo D). A autora apresenta 39 indicadores que foram por nós divididos em 4 categorias: Indicadores relacionados ao **cenário** (itens 1 a 8), à **relação professor-aluno** (itens 9 a 13), ao **professor** (itens 14 a 26) e ao **aluno** (27 a 39). Categorias estas que são contempladas por Sakay quando fala da estrutura do desenho do Par Educativo. Embora a autora tenha incluído outros itens de análise como o traçado, a pressão do lápis no papel, o sombreado, entre outros, nós optamos por não incluí-los em nossa análise, não por considerá-los menos importantes, mas pelo fato de estes itens estarem mais relacionados a uma análise do domínio da Psicologia. Dessa forma, preferimos excluir a primeira parte e limitar nossa análise ao cenário psicopedagógico no qual estão contemplados os indicadores de conflitos acima citados. Utilizamos também como referência Visca (2008) e suas pautas gráficas compostas por: **Detalhes do desenho** (tamanho total, tamanho dos personagens, tamanhos dos objetos, posição e distância dos personagens, posição dos objetos, distância de ambos os personagens na representação do objeto de aprendizagem, caráter completivo do desenho); **Nomes e idades assinalados** (correspondência com o entrevistado, correspondência com o entrevistador); **Título do desenho** (correspondência com a situação); e **Relato verbal e escrito** (conteúdo do relato, correspondência entre o relato e o desenho e correspondência entre o relato e o título). Acrescentamos a correspondência destes últimos com a história escrita. Também tomamos como referência para a análise a minha experiência como psicopedagoga e a interação com a criança durante a pesquisa.

Em seguida da análise dos dois materiais separadamente, buscamos a integração destas informações, observando coerências, contradições e conflitos na representação da criança sobre a sua relação com a aprendizagem, observando relações significativas sobre o significado do aprender ou do insucesso escolar para cada criança.

Dos dados obtidos nas **entrevistas com as mães**, destacamos: **o motivo da procura por atendimento psicopedagógico**; sua percepção sobre **as dificuldades do filho**; **interesse em aprender e expectativas em relação à sua escolaridade**. Esses dados permitiram uma breve caracterização da criança e quando possível foram tomados para estabelecer relações, ilustrar, contrapor ou confirmar a análise do material das crianças, compondo suas narrativas.

Segundo Oliveira (2003b, p. 178), “[...] é preciso garantir uma quantidade suficiente de material, que possibilite comparações qualitativas, e que se constituam numa interpretação e resultem em coerência e eficiência e por fim seja construída uma história plena de significados em relação aos seus protagonistas”. É importante lembrar que “a interpretação exige não a tradução pura e simples, mas construção, o que implica co-autoria.” São estes pressupostos que orientarão a análise dos materiais coletados.

5 AS NARRATIVAS

Nesta seção apresentaremos *flashes* da entrevista com a mãe; a narrativa verbal, obtida na entrevista semiaberta e o Desenho do Par Educativo de cada criança e suas respectivas análises, conforme anunciamos no item anterior. Por fim, integrando as informações apresentaremos a síntese sobre as narrativas, observando coerências, contradições e conflitos na expressão da criança sobre seu vínculo com a aprendizagem e seu insucesso escolar, procurando ampliar nossa escuta para além do aparente do imediato.

5.1 FERNANDO – O que sua mãe nos diz

Fernando, um menino de 10 anos, frequenta o 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal. É o filho caçula de uma família constituída por quatro pessoas. Seu pai (44 anos) é caminhoneiro, a mãe (38 anos) é diarista e seu irmão mais velho tem 15 anos e está no primeiro ano do Ensino Médio.

Em entrevista com a mãe, esta relata que procurou **atendimento psicopedagógico** para o filho, porque a professora falava que Fernando tinha dificuldade para aprender. Conta que foi chamada à escola e orientada a levar o filho ao “médico de ouvido, de vista e ao médico de cabeça”. Foram feitas as avaliações solicitadas, entre elas, a avaliação neurológica e, segundo informações da mãe, “não deu nada”. A assistente social do serviço público no qual Fernando realizou os exames o encaminhou para o atendimento psicopedagógico no CENPE.

Sobre as dificuldades de seu filho, a mãe relata que no primeiro e segundo anos a criança foi muito bem e “tava quase lendo”. Mas a professora do segundo ano ficou doente e teve que se afastar. A criança passou a rejeitar todas as professoras que vinham substituí-la. (sic.). Na visão da mãe, depois desse fato, o filho se fechou e não queria mais ir à escola. A mãe relaciona a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita do filho à mudança de professora. Ainda sobre as dificuldades, diz: “Às vezes eu me culpo um pouco”. Conta que chegava cansada do trabalho, tomava banho e dormia. Quem cuidava da criança era a avó materna. Só quando parou de trabalhar percebeu que o filho ia à escola, mas não sabia ler e escrever. Culpa-se por não ter dado atenção necessária à vida escolar de Fernando. A mãe se emociona ao falar sobre isso e quando diz que ela também tem dificuldade para ler: “Minha mãe fala que o problema sou eu, que ele puxou pra mim”. Por extensão, culpabiliza sua mãe (avó da criança) por não lhe ter dado condições de estudo, pois teve que trabalhar desde

criança. Conta que o filho mais velho não tem dificuldades para aprender, mas ultimamente não está querendo ir à escola.

Quando pergunto para a mãe se ela considera que Fernando tem **interesse em aprender as coisas da escola**, prontamente diz: “Não. Se eu não brigar, nem a tarefa ele faz”. Conta que a criança sempre diz que não tem atividade para a casa, mas ao olhar a bolsa da escola, a mãe encontra a tarefa. Acrescenta que o filho reclama que não consegue fazer e começa a chorar. Diante dessa situação, diz para o Fernando que ele tem que conseguir. Tenta ajudá-lo, mas quando não consegue, pede para que seu irmão mais velho o faça. Considera que ele não tem paciência e os dois acabam brigando. O irmão xinga Fernando de burro e fala que ele nunca vai aprender. A mãe diz que gostaria de saber mais para poder ajudar o filho e ressentir-se com o marido que “tem mais conhecimento” do que ela e não o faz. Justifica o fato dizendo que ele não tem muito tempo, pois viaja bastante. Acrescenta que quando a tarefa é de matemática (continhas), ele faz sozinho. Na matemática ele é melhor.

Faz comentários sobre o comportamento infantilizado de Fernando diante de algumas situações, inclusive quando ela tenta ajudá-lo a ler e a escrever. Esse comportamento piorou depois que nasceu uma prima de Fernando, agora com três anos. Queria ser tratado como bebê, falava como bebê e por um período voltou a fazer xixi na cama, mas depois parou.

Quando pergunto sobre sua **expectativa em relação à escolaridade** de Fernando, a mãe diz: “Minha vontade é que ele aprenda”. [...] “Essa é minha preocupação. Eu não tenho sossego. Eu durmo e acordo pensando no Fernando [...]. Considera que se o filho aprender a ler uma palavra, ele vai gostar. E diz: “Como ele vai trabalhar? Pra mim já é difícil. Imaginou a época dele como vai ser?”.

5.1.1 AS NARRATIVAS DE FERNANDO

5.1.1.1 Entrevista

No decorrer dos nossos encontros, observamos que Fernando, na interação com a mãe, apresenta um comportamento infantilizado. Quando é contrariado, faz birra como uma criança bem mais nova do que ele. Comportamento relatado durante a entrevista com a mãe e que ora ela acolhe, ora ela rejeita e fica brava.

Durante as entrevistas, a criança mostrou-se observadora, curiosa e atenta às coisas do ambiente. Soube dar informações sobre aspectos do seu cotidiano e do ambiente familiar.

Fernando mostrou-se uma criança inteligente, com boa compreensão do que lhe é solicitado, porém em alguns momentos desviava-se da atividade para questionar sobre outras coisas de seu interesse ou dúvidas sobre nosso trabalho, mas mesmo assim conseguiu manter-se na atividade proposta, no caso, o diálogo.

Sobre o motivo do nosso encontro, Fernando considera que estava ali comigo para aprender a ler, pois era o que sua mãe havia lhe dito. Não tinha uma opinião formada a esse respeito, mas concordou que estava difícil aprender a ler. Considera que escrever é mais fácil e evasivamente responde que já escreve “bastante coisa”. Limita-se a recitar o alfabeto até a letra J quando é questionado sobre quais letras já conhece. Observamos que, embora a criança reproduza a fala da mãe sobre o porquê de estar ali comigo, concorda que precisa aprender e considera que ler está mais difícil do que escrever.

A primeira referência de Fernando **sobre o aprender** está associada à aprendizagem informal e ao lazer, mais especificamente jogar futebol. Na escola faz parte de um time, ocupando a posição de goleiro.

Considera que aprender é bom, mas não consegue dar uma definição para a palavra. Segundo Fernando, aprendemos quando lemos, mas concorda que há outras aprendizagens que não necessariamente envolvem a leitura, como jogar futebol.

Fernando considera que aprendemos com a professora, mas não soube dizer o quê ou quais as matérias. Sua resposta foi evasiva: “não sei”, “um monte”, são tantas que ele não se lembra. Ao tentar recordar-se de algo que já aprendeu com a professora, lembrou-se da matemática, matéria que diz gostar. Ao ser questionado sobre o que ele estava aprendendo nesta disciplina, respondeu novamente: “um monte de coisa”. Ao mudar a pergunta e pedir que me dissesse o que ele já sabe, responde: “As palavrinhas, os parágrafos”, afirmando que são esses os conteúdos que aprende na matemática. Fernando diz que estudar é legal e importante para saber “as coisas, [...] as letras, as vogal, os nomes” e “pra ler e escrever as coisas na prova” e disse que sua escola ensina tudo isso. Ao relacionar tal aprendizagem à sua vida diz que é importante para “saber escrever uma carta para a menina” e também para “mexer” no computador. No decorrer das entrevistas, Fernando vai ampliando seu repertório e consegue dar outros significados e funções para a aprendizagem da leitura e escrita.

Fernando diz que não sabe o porquê de suas dificuldades para aprender a ler e a escrever, mas segundo ele, uma criança que vai à escola e não aprende é porque “ela fica fazendo bagunça”, embora diga que isso não se aplica a ele. Nesta fala, observamos que há “culpabilização” da própria criança por sua não aprendizagem. Inicialmente não reconhece

em si algo que saiba fazer bem, mas, quando digo que não precisa ser coisas relacionadas à escola, prontamente fala que é jogar futebol. Acrescenta que gostaria de saber escrever bem.

É interessante observar nas respostas de Fernando que, quando fala do jogo de futebol, sabe exatamente em que posição joga e reconhece ter habilidade para tal atividade. Há um conhecimento internalizado, diferentemente de quando fala sobre a aprendizagem escolar, referindo-se a ela de forma inespecífica: “as matérias, tem tantas, um monte”, “não lembro”. Confunde o que é aprendido na matemática com o que se aprende em português, demonstrando uma não apropriação do conhecimento transmitido. Suas respostas sugerem que o que é dado na escola lhe é estranho e por isso não estão integradas ao seu saber fazer e à sua vida.

A escola, na opinião de Fernando, é legal e o que mais gosta de fazer é estudar português, além de jogar bola. Conta que na sua escola tem um monte de coisas, entre elas, cita o parquinho e os livros. Segundo Fernando, ele frequenta a biblioteca, retira livrinhos, mas quem faz a leitura, tanto para ele como para o seu amigo, é a professora, pois o restante da classe sabe ler. Ao ser questionado sobre o procedimento da professora, inicialmente diz gostar, mas em seguida fala que queria aprender a ler sozinho e se sente mal quando a professora lê para ele. Encontramos contradição na fala de Fernando sobre tal assunto, em momentos diferentes da entrevista, ora diz que a professora lê só para ele e seu amigo que não sabem, ora fala que ela lê para todos. Porém, enfatiza que a professora não o deixa ler o livro sozinho. Ora diz que às vezes leva o livro para casa, ora diz que não. Quando o leva, não tem ninguém que leia para ele e diz que tenta realizar a leitura sozinho.

Ao falar da leitura de livros, nos faz supor uma atividade prazerosa, mas em seguida esta atividade, tal como é narrada pela criança, torna-se motivo de diferenciação entre Fernando e seu amigo (que não sabem) e os outros alunos (que sabem). Podemos pensar que a forma como a criança vivencia tal situação o coloca diante da frustração de não saber fazer sozinho. O livro apresenta-se como algo proibido. Na escola, quem lê o livro é a professora, se o leva para a casa este não pode ser acolhido pelas pessoas do seu entorno. É algo estranho ao seu mundo. Fernando não se sente autorizado a ter acesso a este objeto de conhecimento. É como se lhe dissessem: **“isso não é para seu bico”**, não lhe pertence. Ainda sobre a escola, Fernando diz que não gosta de ficar de castigo. Conta que o castigo é não participar da aula de Educação Física e “ficar copiando o texto da lousa”, o que é muito chato. Se pudesse mudar alguma coisa na sua escola, mudaria os professores e diz: “O professor de inglês é chato. Minha professora de sala é chata. A de matemática é chata”.

Fernando demonstra uma insatisfação com seus professores. Podemos pensar que não encontra neles a experiência vivida com suas primeiras professoras e a autorização para aprender. Ou ainda, se considerarmos a fala da mãe, podemos pensar também que é Fernando quem não os autoriza a ensiná-lo.

Ao realizar um desenho livre⁵³, pudemos observar como a criança lida com sua produção e com o erro.

Conta que desenhou o que sua mãe chama de Faculdade. Segundo Fernando, o que gosta nesta escola é da professora, apontando para mim, e de aprender a ler. Pergunto se sabe o que é uma Faculdade. Responde que é para aprender. Procuo explicar que na Faculdade há vários cursos que escolhemos para ter uma profissão. Imediatamente diz médico. Digo que essa é uma das profissões, mas que ali há outros cursos, de economia, pedagogia... e Fernando quer saber para quê. Explico que quem faz pedagogia, pode ser professor e dar aula. Fernando diz que não quer dar aula. Justifica-se dizendo: “Se eu não aprender a ler não vou dar pra dar aula”. Mostra uma atitude de “recusa/desvalorização” dizendo que não quer ser professor. Aqui ficamos em dúvida se esta atitude mostra uma desvalorização da função do professor ou se, por não acreditar que possa aprender e assumir o papel de quem ensina, o recusa. **“Isso não é para o meu bico”**.

Considera que errar é ruim e que ele quer acertar. Na escola, diante do erro, diz que apaga e faz de novo, da forma como está na lousa. Conta que quando sua professora percebe que ele está com alguma dificuldade ou faz errado, ela o ajuda: “Ela vai lá, vê se tá errado, apaga e fala pra escrevê. Ela escreve num papelzinho, e fala pra escrevê”. Conta que a correção das atividades se faz através da cópia da lousa ou do “papelzinho”. Responde sem nenhuma convicção que consegue compreender o que está fazendo. Apesar de considerar que podemos aprender com o erro, diz que se sente mal e fica chateado quando erra, mas não desanima e tenta de novo. Fernando aceita como certo o que é dado pelo outro. O que lhe é próprio está errado e não tem valor. O erro não é visto como parte de seu processo de aprendizado, assim apaga e tenta se apropriar do saber do outro.

Fernando considera que quem não aprende “só dá para carpir terreno”. Lembramos que esta é a preocupação da mãe, sobre o futuro do filho. Não quer que o filho reproduza sua história de não aprendizado, já que ele “puxou a ela.” Aqui vemos a internalização do discurso adulto pela criança. **Para Fernando pode ficar o conflito: aprender e diferenciar-**

⁵³ Anexo E. Como dissemos anteriormente, apesar de termos um roteiro temático, a dinâmica de cada entrevista pode acontecer diferentemente para cada criança.

se da mãe ou aceitar o que lhe é dito, “você puxou a sua mãe” e, portanto, “aprender não é para o seu bico”, tornando se assim um estigma para a criança.

A criança escreve algumas palavras identificando os desenhos, entre elas, a palavra escola, faculdade e outras, mas com a ressalva de que não sabe escrever direito. Elogio sua iniciativa dizendo que eu percebo que ele gosta de escrever. Fernando escreve a palavra escola com letra minúscula, em seguida apaga e diz “aqui não começa com letrinha, começa com letrão, porque senão fica “ecola”. Consideramos que nesta atividade Fernando quer nos mostrar alguma coisa do que já sabe e que está disposto a aprender, o que nos faz pensar em uma relação transferencial positiva e, projetivamente vê a faculdade e a mim como lugar de conhecimento e possibilidade de aprender a ler e a escrever. Observamos que Fernando levanta hipóteses sobre a escrita, e embora essas hipóteses ainda não o levem ao êxito total, mostram-nos que a criança está procurando pensar sobre este objeto de conhecimento, porém isso não é valorizado. Observamos na fala de Fernando uma insatisfação e autocrítica quanto à sua produção. Esta atitude se fez presente tanto no desenho quanto na produção escrita. Em alguns momentos, geralmente quando encontra alguma dificuldade, a criança começa a falar de forma infantilizada.

Embora os temas se entrelacem, dificultando sua delimitação, numa investigação mais específica, é interessante observar a forma como Fernando fala **sobre quem ensina**, neste caso, a sua professora. Num primeiro momento, fala que ela é legal, porém relaciona esta qualidade ao fato da professora fazer graça. Não soube contar exatamente alguma situação específica, mas disse que “ela fala alguma besteirinha e fica zuando com a pessoa”.

Considera que quem o ensina a ler é sua mãe e seu pai. Eles ensinam “as palavrinhas”. Podemos pensar que Fernando identifica-se mais com o saber que é transmitido pelos pais do que pela professora.

Fernando acaba por dizer que não gosta de ir á escola, porque sua professora é chata. Contradizendo sua fala anterior, justifica-se dizendo que, quando está escrevendo, “ela olha o caderno, fala que tá errado e apaga tudo”. Diz que quando isso acontece, tira a folha do caderno, pois não gosta que ele fique rabiscado.

Sobre o professor de inglês, diz que quando as crianças erram “uma coisinha ele vai lá e manda fazer umas cinquenta vezes”. Apesar de nos contar em um tom de reclamação, diz que é assim que “a gente aprende”. Porém, considera que poderia aprender melhor se o professor passasse coisas mais fáceis na lousa. Fernando solicita que o professor passe coisas que lhe façam sentido e lhe seja familiar.

Observamos na fala da criança que os professores são lembrados, não por que ensinam bem, mas porque fazem graça, ou então, por serem chatos e por sua atitude diante do erro. Identificamos que o erro, ao invés de ser um meio para que o aluno reflita e aprenda sobre o que ele não sabe, ao contrário, a forma de repará-lo é através da reprodução do modelo (cópia) e que pode ser vista como punição. O professor é visto como alguém que contraria e não acolhe o seu saber. Sua fala nos remete também a um modelo de ensino, no qual a participação do aluno em seu processo de aprendizagem quase não ocorre. Ele é colocado numa situação de passividade, ou seja, de alguém que apenas recebe e reproduz o conhecimento que vem do outro.

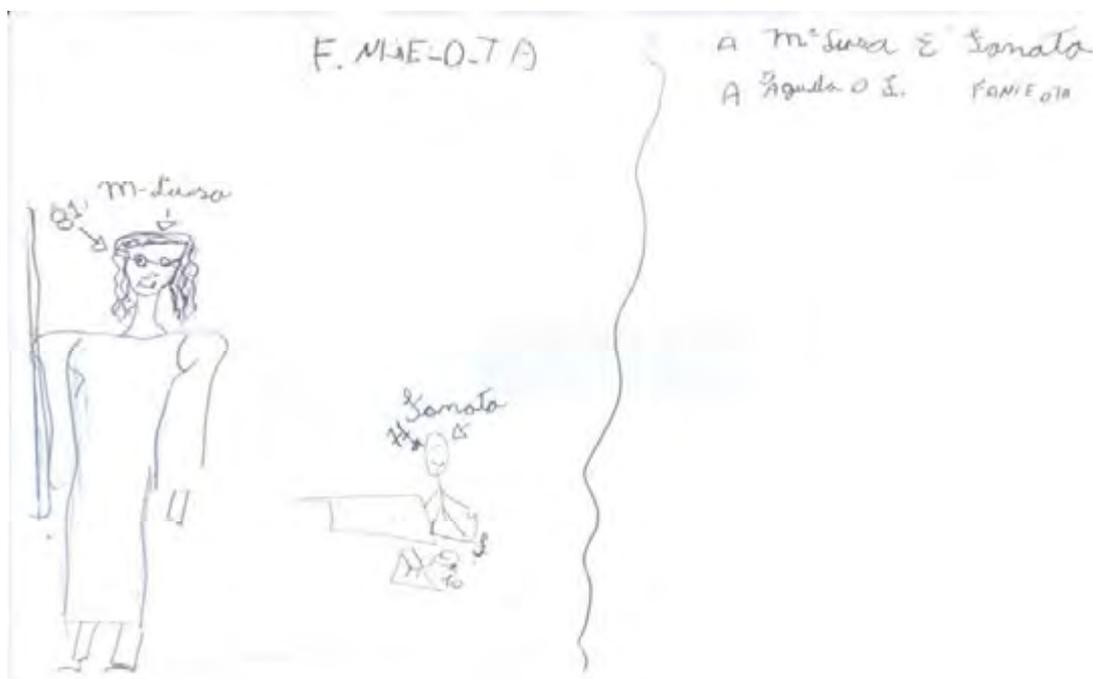
Finalizando a entrevista, peço para que Fernando forme duas frases e complete uma terceira. Uma com a palavra **escola**, outra com a palavra **aprender** e ainda que completasse a frase **Eu.....**

Sobre a escola Fernando diz: “**A escola é linda**”. Pergunto se considera sua escola linda ao que responde que não, “ela é feia [...] por que não está pintada”.

Com a palavra **aprender** formula a frase: “**Aprender é bom**”. Para “saber ler e escrever”. E conclui dizendo: “**Eu... quero ir pra escola**”. “Para aprender as coisas pra aprender lê e escrevê”.

Analisando as frases, podemos pensar que Fernando nos fala de uma escola idealizada, que contradiz sua experiência. Seu diálogo não é com essa escola “linda”, pois ao ser questionado nos traz sua escola real “feia”, na qual vivencia seu insucesso. Porém, expressa seu desejo de aprender a ler e a escrever como fez em vários momentos.

5.1.1.2 Par Educativo: desenho / inquérito verbal / escrita⁵⁴



1- Relato sobre o desenho: A professora tá ensinando o F.

2- Escrita sobre o desenho:

- **Título:** F. NI- E- O – TÁ

- **Texto:** A Mª Lusa É Fanata.

A aguda o Fernando. FANIEOTA.

- **Leitura realizada pela criança do texto acima:** A M. L. é e a Fanita ajuda o Fernando.

O desenho de Fernando apresenta todos os itens que Sakay (2007) identificou como estrutura do desenho do Par educativo: 1- Figura de quem ensina (professor). Em seu desenho a criança traz duas figuras que representam o professor; 2- A figura de quem aprende –

⁵⁴ **Algumas considerações sobre a produção escrita:** Observamos dois momentos na escrita de Fernando. No primeiro, utiliza-se de letras e sílabas. Não há integração entre elas e atribuição de significado, porém procura corresponder os sons que pronuncia com as letras grafadas (título do desenho). Num segundo momento, podemos perceber uma escrita com algumas características do início da fase alfabética. Estamos considerando aqui a escrita sobre o desenho do Par Educativo e a escrita espontânea no desenho livre. Fernando procura representar todos os fonemas, uma das características dessa fase, mas nem sempre a correspondência sonora entre fonema/grafema está correta. Como por exemplo: **espelo = espelho; facude= faculdade**. Pelo fato de a criança não ter aprendido ou ainda não conseguir detectar adequadamente todos os sons que compõem a palavra, como no caso da palavra **espelho**, as trocas de letras ou omissões são comuns nesta etapa, fazendo parte do processo de aquisição da linguagem escrita. Observamos ainda que faz uso de letra maiúscula para nomes próprios e marca os espaços entre as palavras na escrita de frases. Ele está num processo de transição do uso da letra de forma para a letra manuscrita e por vezes utiliza-se das duas formas.

Fernando se coloca no desenho como sendo esta figura; portanto, o item 3- representação do par educativo está presente; e 4- O cenário escolar –, composto por lousa, cadeira e carteira.

A criança representa o âmbito escolar e o aprendizado formal, mas não deixa explícito o conteúdo a ser aprendido. Observamos uma ausência de interação entre professor, aluno e objeto de conhecimento. As figuras de quem ensinam sugerem a representação de dois saberes. De um lado, a figura maior, ocupa o lugar do saber formal (o professor) que é supervalorizado, porém observamos uma ausência de vínculo entre este professor e o aluno. Segundo Sakay (2007) e Visca (2008), quando há uma supervalorização do conhecimento, este pode representar um sentimento persecutório. Por outro lado, a figura menor, que projetivamente podemos pensar na figura da mãe, representa o saber informal. Este nos sugere uma relação mais próxima e significativa para a criança. Porém, há um empobrecimento da figura humana o que indica uma desvalorização destes personagens em relação ao outro (professor), representante do saber formal e socialmente valorizado, já que é ele que se encontra mais próximo do objeto de conhecimento (a lousa). Pensamos que a forma como a criança elabora o cenário, colocando uma “barreira” (carteira) entre as duas professoras e não propriamente entre o professor e o aluno, parece confirmar o conflito entre estes dois saberes.

Observamos que há uma identificação maior com a figura que representa o saber informal (a mãe) diante do qual parece ocupar um lugar bastante infantilizado. Graficamente parece a figura de um bebê. Esta relação parece estar tomando o lugar de uma relação mais madura e voltada para o objeto de conhecimento. Estas indicações podem ser referendadas pela representação dos olhos em ponto, que segundo Sakay (2008) sugerem um meio imaturo de enfrentar a vida. E ainda, pela muita idade que a criança atribui às pessoas que representam as professoras e que contrasta com sua pouca idade, pondo em evidência uma imaturidade para aprender.

Embora a criança se coloque na situação de aprendiz, a cena sugere que esta ainda necessita do auxílio de um outro que lhe dê suporte e que o ajude diante de situações ameaçadoras ou que lhe exija certa autonomia. Pensamos ainda que o que a criança nos traz é uma situação de conflito entre ter que aprender/crescer e diferenciar-se da mãe e perder seu afeto ou as “vantagens” que esta relação pode lhe proporcionar e o medo de ter que assumir um mundo de conhecimento e de ser autônomo.

Observamos coerência entre o desenho, o relato da criança e a produção escrita. Tanto no relato como na escrita sobre o desenho a criança foi bastante sucinta. Não apresentou resistência diante da atividade, mas sempre sua primeira resposta era “não sei”, “esqueci”. Estas observações apontam para uma baixa-autoestima.

O título do desenho é igual ao nome dado à professora que está mais próxima do aluno, pondo-a em evidência (FA - NI - E - O – TA), ao qual Fernando não conseguiu atribuir significado, pronunciando as sílabas isoladamente. Tal constatação pode confirmar a indicação de conflito relacionado a esta figura, pois, embora apresente dificuldades para grafar corretamente as outras palavras, não houve dificuldade ao atribuir significado a elas.

Sua produção, tanto gráfica como verbal, nos mostra uma situação de passividade da criança diante do aprender. O conhecimento está sempre depositado no outro. O outro o ensina, o ajuda, mas em nenhum momento referiu-se espontaneamente ao aprender, colocando-se nesta situação. Ele é aquele que “não sabe”, como costuma responder. Quando se arrisca a fazer, ao ser elogiado, regride (começa a falar como bebê) e desvaloriza o que fez. Observamos também que, apesar disso, a criança tem recursos internos para se reorganizar e cumprir o que foi solicitado.

No inquérito, podemos notar também como a criança lida com situações de frustração e com o erro. Novamente vê-se uma regressão em suas atitudes. Também manifesta certa agressividade quando, ao errar, irrita-se, fica bravo e diz que tem vontade de rasgar a folha. Diante do exposto, observamos pontos de conflito na relação da criança com o aprender, seja no vínculo com o professor, com o objeto de conhecimento ou na sua relação consigo mesmo. Estes são elementos importantes no processo de aquisição da leitura e escrita.

Fazendo uma correlação entre as três formas de narrativa utilizadas neste trabalho, podemos observar coerência no modo como a criança expressa sua relação com o aprender e o insucesso escolar. A narrativa gráfica vem ampliar e confirmar a verbal. E a narrativa escrita nos revela mais claramente como a criança lida com este objeto de conhecimento.

5.1.1.3 Uma síntese para as narrativas de Fernando: “Isso não é para o meu bico”.

Ao tecer as várias narrativas de Fernando buscando compreender como ele estabelece sua relação com a aprendizagem e vivencia seu insucesso escolar, consideramos que o aprender para Fernando configura-se como um conflito entre permanecer “o bebê” de sua mãe, ou crescer e perder seu afeto. Conflito que a mãe de certa forma alimenta, quando ora aceita, ora rejeita seu comportamento infantilizado.

O acesso ao mundo do conhecimento formal, socialmente valorizado, aqui representado pela aquisição da leitura e da escrita, mostra-se como algo proibido e estranho a si, seja por considerá-lo como coisa do mundo adulto e, por ser criança, não se sente

autorizado a tomá-lo como seu, seja por considerá-lo como algo estranho ao seu mundo familiar e cultural. Neste sentido, aprender pode significar diferenciar-se da mãe. Como a própria mãe diz: “ele puxou pra mim”, “eu também tenho dificuldade de ler”. Ou pela ruptura do vínculo com seus primeiros professores. O vínculo de confiança não foi restabelecido na figura de outros professores e quem parece ocupar este lugar é a mãe. Estas questões podem impedi-lo de estabelecer um vínculo mais maduro com o objeto de conhecimento, como observamos no desenho do Par educativo, e em outras situações nas quais se coloca numa posição infantilizada. A relação entre professor e aluno mostra-se desprovida de afeto e sugere um aprender pouco significativo. Quando diz que o professor o ajuda ou o ensina e desenha um professor robotizado, que não olha para o aluno e sem mãos, não expressa, de fato, a ação de ensinar. Se tomarmos a forma como representa o professor (figura maior) e como se autorrepresenta, as diferenças são gritantes, dessa forma este professor também lhe parece estranho.

O comportamento de Fernando repetido em vários momentos, diante de situações em que precisava lidar com a frustração do não saber e com o erro, é de tentar eliminar a tensão e o desprazer suscitado, ou seja, o que interessa é livrar-se da situação. Assim, responde que não sabe, não se lembra, apaga excessivamente, quer rasgar e/ou adota uma condição infantilizada. Essas formas de enfrentar a situação apresentam-se como algo mágico, que tiram de cena e eliminam momentaneamente a frustração e o desprazer, pontos importantes quando falamos em aprendizagem.

A cópia, atividade escolar que mais se repete na narrativa de Fernando, também se mostra um modo rápido de não entrar em contato com o não saber e aliviar a angústia. Há uma internalização distorcida do que é aprender. Para Fernando, **aprender é fazer uma cópia do que está fora e que o outro lhe apresenta como certo**. Não é um processo seu. A aprendizagem através do pensar, do elaborar, do construir e reconstruir, ou seja, de seu investimento no objeto de conhecimento, produzindo o que lhe é próprio, mostra-se sem atrativos⁵⁵ e acredita não ter valor, embora tenha demonstrado recursos para tal, como pudemos observar em alguns momentos do nosso trabalho. Ao perceber-se acolhido em seu saber pode pensar, levantar hipóteses sobre sua escrita, corrigir-se e produzir algo seu e sentir satisfação por isso. As narrativas de Fernando sobre sua vivência escolar⁵⁶ demonstram que

⁵⁵ Estamos falando em realidade psíquica e, portanto, em processos inconscientes.

⁵⁶ É importante lembrarmos que neste trabalho não estamos analisando e nem avaliando a escola e o professor real, mas o aprender/não aprender/insucesso escolar enquanto realidade psíquica da criança. Porém, sabemos que sua realidade psíquica não se constrói no vazio, mas a partir de uma conjunção de fatores experienciados pela criança no mundo real, como afirma Mezan (2002a).

esta forma de se vincular com a aprendizagem é fomentada pela escola. Novamente observamos um conflito ou desencontro entre saberes: o que é seu não cabe na escola e o que é da escola não cabe em sua “casa”.

Se considerarmos que Fernando tem 10 anos, está no 5º ano e ainda não se alfabetizou, ir à escola para aprender a ler e a escrever é algo que não faz eco às suas experiências enquanto aluno. Dessa forma, o insucesso se expressa em baixa autoestima, na dificuldade de nomear o que diz aprender na escola, em um fazer sem sentido, em vergonha diante da classe por não saber ler, em evitar a frustração ou na agressividade, ou seja, sua vontade de rasgar, de destruir aquilo que o coloca diante do não saber. Consideramos que quando não há acolhimento do saber do outro e a possibilidade de reparação, o que poderia ser apenas insucesso como nos referimos neste trabalho, acaba tomando a configuração de fracasso. **Fernando acredita que aprender a ler e a escrever “não é para o seu bico”.**

5.2 RENAN: O que sua mãe nos diz

Renan é um menino de 09 anos. Frequenta pela segunda vez o 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal. Quando estava no início do 4º ano mudou-se de cidade, sendo matriculado em sua escola atual em abril de 2009. Ao final do ano a professora e a Coordenadora Pedagógica, em acordo com a mãe, decidiram manter Renan no 4º ano em 2010, pois ele ainda não havia se alfabetizado.

A família de Renan é constituída pelo pai (34 anos) que é soldador. Quando iniciamos a pesquisa, ele estava desempregado, um dos motivos que levou a família a mudar-se de cidade. Sua mãe (30 anos) é “do lar” e estava procurando trabalho como doméstica para ajudar no orçamento familiar. E uma irmã de 12 anos que está no 7º ano e que, segundo a mãe, não apresenta problemas na escola.

Em entrevista com a mãe, esta relata que procurou **atendimento psicopedagógico** para o filho porque ele estava com muita dificuldade na escola. Faz críticas à escola anterior dizendo que o importante não era aprender, e sim não faltar à aula. A mãe discorda desse sistema de aprovação e diz que tentou procurar recursos para ajudar o filho, mas não conseguiu. Depois da mudança de cidade, a mãe levou a criança ao posto de saúde e a pediatra a encaminhou para a psicopedagoga. Relata que achava que eram duas profissionais. E diz: “então eu fui atrás da psicóloga e da pedagoga”. Só quando procurou a psicóloga

descobriu o que era “psicopedagoga”. Renan passou por avaliação psicológica, mas já terminou. Segundo a mãe nos conta, a psicóloga disse que o problema de Renan “é por ele não saber mesmo, não é nada psicológico” [...] “Não sei se foi na escola ou em casa, ou os amiguinhos que colocaram na cabeça dele que ele não pode, que ele não consegue”. Relata que depois que ele começou a ir à psicóloga, ele melhorou e diz: “acho que ela começou a mexer com a autoestima dele”. **Sobre as dificuldades** de Renan, conta que ele não conseguia fazer a lição. Por não saber ler, não conseguia compreender o que tinha que fazer. Observa que desde a segunda série, já percebia que ele não estava conseguindo aprender e atribui as dificuldades do filho à própria escola. Considera que, por não ter cumprido todas as etapas da pré-escola, devido à lei que determina que a criança ingresse com seis anos no primeiro ano, ainda era imaturo e as dificuldades começaram. A professora reclamava bastante que ele só queria brincar e desenhar, mas não queria fazer a lição. (sic)

Sobre como lida com as dificuldades de Renan, diz que agora que ele melhorou, está muito contente, mas no começo quando ele chorava, ela tinha vontade de chorar junto com ele. E nos conta: [...] “Eu não conseguia ensinar ele, eu via que ele tentava e não conseguia, então, eu chorava junto”, mas não na frente dele. A mãe relata que seu sentimento diante desta situação era de fracasso e de impotência e se emociona ao falar sobre isso. A mãe toma a dificuldade do filho como um fracasso seu.

Quando pergunto **sobre o interesse** de Renan para aprender as coisas da escola, a mãe considera que agora que ele melhorou um pouco na escola tem demonstrado interesse. Conta que agora ele pega livros para tentar ler, coisa que antes não fazia. Ao contrário, quando a mãe propunha a leitura de um livro, “ele chorava porque ele não conseguia, ele não sabia”.

Sobre suas expectativas em relação à escolaridade do filho, diz que o que falta é ele aprender a ler direitinho, e considera que se isso acontecer, Renan irá “muito bem na escola”. Considera-o uma criança esperta. Diz ainda que se fosse possível, e as condições financeiras permitissem, gostaria que Renan chegasse à Faculdade. “Eu não fiz, mas eu gostaria que meus filhos fizessem sim”. A mãe tem a expectativa de que Renan realize o que ela não conseguiu realizar.

5.2.1 AS NARRATIVAS DE RENAN

5.2.1.1 Entrevista

Durante as entrevistas, a criança mostrou-se tímida, falou pouco e num tom de voz baixo. Conversava mais espontaneamente sobre as questões relacionadas ao seu dia a dia do que sobre as questões referentes à escola e sua aprendizagem, sendo este um tema mobilizador de ansiedade. Muitas vezes suas repostas às perguntas eram “não sei”, ou então o silêncio. Um jeito rápido de livrar-se da situação evitando entrar em contato com as dificuldades suscitadas pelo tema. Apesar disso, conseguiu manter-se na atividade proposta, no caso o diálogo, embora falando pouco. Renan mostrou-se uma criança inteligente, com boa compreensão do que lhe é solicitado.

Ao conversamos **sobre o motivo do nosso encontro**, Renan diz que não sabe o porquê de estar ali comigo, pois sua mãe não havia lhe dito nada. Inicialmente não arrisca nenhuma opinião mantendo-se em silêncio. Mas depois diz que é para aprender a ler. Concorde que tem algumas coisas que estão difíceis e se refere às “tarefas e às “coisas” que a professora passa na lousa”. Conta que ela passa “um monte de lição”. Sabe copiar, mas não consegue ler e escrever sozinho. Embora tenha falado pouco, observamos que a criança toma o atendimento como uma possibilidade de aprender a ler. Renan tem consciência de que o fato de conseguir copiar não lhe permite compreender e responder ao que é solicitado.

Renan ao final do nosso primeiro encontro realizou um desenho livre (Anexo F). Fez vários objetos “animados”. Alguns com uma expressão mais triste, outros mais alegres. Sobre o que havia desenhado, Renan sucintamente fala: “A latinha de refrigerante tem vida, o salgadinho tem vida”. Peço então que me conte mais sobre seu desenho e ele começa a nomear os objetos desenhados: “eu desenhei o salgadinho, a latinha de refrigerante, o spray, o espinafre, a garrafa, a borracha e o apontador”. O título dado ao desenho foi: **“As coisa que não podia falar e agora pode”**.

Os objetos não estão inseridos num contexto, não há uma integração entre eles ou algo que os organize. Observamos que os objetos escolares – a borracha e o apontador – representados pela criança, por si só não possibilitam a produção e expressão de conhecimento. Ao contrário, pode possibilitar ou não que isso ocorra. A borracha é utilizada para apagar e refazer algo considerado não satisfatório. O apontador, por sua vez, pode tanto dar vida ao lápis e permitir que com ele se preencha a folha em branco, como também destruí-lo, impossibilitando o seu uso. Embora Renan não tenha construído propriamente uma

narrativa sobre seu desenho, consideramos significativo o título dado ao mesmo. Podemos pensar que a criança identificou o nosso encontro como um espaço no qual pode falar coisas que habitualmente não se fala e ser escutado. Podemos pensar ainda que a não integração dos objetos reflete a falta de conexão entre as coisas da escola e seu dia a dia. Os objetos escolares desenhados podem significar a sua dificuldade em produzir algo.

Falar **sobre o aprender** não foi fácil, mas Renan tenta dar sua definição. Considera que tal palavra significa: “**Tudo o que eu quero aprender**”, mais especificamente ler e escrever. Conta que ainda está difícil escrever, mas está aprendendo o que a professora está ensinando. Na perspectiva da criança, sabemos quando aprendemos algo, quando podemos escrever, falar e ler.

As pessoas com as quais podemos aprender são: a professora, o pai e a mãe. A professora ensina a ler, a escrever e a se esforçar. Com os pais aprende a limpar a casa e ajudar a irmã e ainda a respeitar os outros. Assim, associa a professora ao ensino formal e os pais à aprendizagem do seu dia a dia.

Inicialmente observamos na fala de Renan uma valorização do aprender a ler e a escrever em detrimento de outras aprendizagens. Em sua percepção, é a aprendizagem da leitura e da escrita que possibilitará o acesso a “tudo o que quer aprender”. Diz interessar-se pelos estudos e que é importante estudar para aprender e “não ficar burro”. Uma pessoa “burra” é aquela que “não sabe nada”. Segundo Renan, aprender a ler e a escrever pode ajudá-lo em “um monte de coisa”, entre elas “trabalhar”. Essa fala de Renan reproduz o discurso adulto, já incorporado pelo imaginário da criança. O aprender aqui não está relacionado à busca de conhecimento, ao “conquistar o mundo” e, portanto, à autonomia, mas para livrar-se de um estigma.

Quando pergunto sobre o motivo pelo qual uma criança vai à escola e não consegue aprender, Renan diz que é porque ela não quer. Considera que, para aprender, basta querer, colocando na criança a responsabilidade por sua não aprendizagem. Afirma gostar de aprender, mas ao ser questionado sobre as matérias de sua preferência, diz que não gosta de nenhuma e responde: “É chato”. Em seguida, complementa: É chato “ficar escrevendo”. Contraponho sua resposta sobre gostar de aprender e copiar texto. Renan reafirma que gosta de aprender “um monte de coisa”, mas quando peço que especifique o que, permanece em silêncio. Observamos contradições nas respostas de Renan: ora responde que a matéria que mais gosta “é copiar texto”, provavelmente a atividade que consegue fazer sozinho, ora diz que é chato e que não gosta de ficar escrevendo. Algumas de suas respostas configuram-se mais como uma tentativa de corresponder a uma suposta expectativa da pesquisadora do que

propriamente o que ele pensa ou sente. À medida que vamos conversando, observamos que a referência sobre a escola e o aprender tem uma conotação menos positiva. Responde defensivamente procurando evitar o incômodo suscitado pelo tema, mas em alguns momentos autoriza-se a dizer o que pensa.

Embora inicialmente tenha dito que gostava da escola, e que lá tem “um monte de sala, tem a quadra, tem o quiosque”, posteriormente quando solicito que me conte mais **sobre a sua escola**, Renan o faz sem nenhuma ênfase. Ao contrário, mostra-se bastante resistente e suas respostas são lacônicas. Utiliza-se de palavras como: “normal”, “igual a todas as outras”, “eu não sei direito”, “nada”. Numa tentativa de diferenciá-la das outras, peço que me diga o nome de sua escola, mas até isso Renan diz que esqueceu. Há resistência e negação de Renan ao tema.

Conta que brinca de futebol na aula de Educação Física, sendo o que mais gosta de fazer. Sobre o que não gosta de fazer, diz que é escrever texto. Quando pergunto se é difícil, Renan novamente diz que é “chato”. Apesar de reclamar da atividade, conta que sua professora não dá muito texto, mas que, embora não goste, quando ela passa esta atividade, ele faz. Considera que não há nada que possa ajudá-lo a aprender com mais facilidade e ao ser questionado se está bom do jeito que está, fica em silêncio.

A narrativa de Renan sobre sua escola restringiu-se ao aspecto físico, ao mobiliário ou às atividades de lazer. Pouco ou nada nos disse de seu espaço como possibilidade de conhecimento. Confirma sua resposta quando diz que o que mais gosta de fazer na escola é brincar.

Sobre quem ensina, Renan refere-se positivamente dizendo que sua professora é legal, mas não soube dizer o porquê e nem como ela é na sala de aula. Responde apenas que a professora dá tarefa. Ainda tentando entender quais e como realiza as atividades na escola ou na tarefa, peço que me fale mais um pouco sobre elas, mas sua resposta era sempre “não sei”. Com muito esforço conseguimos que especificasse algumas das atividades, além de “um monte”. Referiu-se a texto para ler e continha. Disse que já estava conseguindo ler e já aprendeu a fazer as continhas de vezes, de mais e de menos. Renan debruça-se sobre a mesa demonstrando pouca vontade de conversar, talvez por considerar a entrevista uma atividade “chata”. Podemos pensar que a desmotivação que apresenta ao falar sobre as questões escolares é mesma que apresenta ao realizar as atividades que pouco lhe fazem sentido, como “copiar texto”. A única coisa que disse com mais envolvimento é que gosta quando sua professora “dá Artes” – desenho. Envolvimento que pudemos observar ali conosco enquanto desenhava.

Ao perguntar se a professora percebe suas dificuldades na sala de aula, Renan diz que não. Pergunto então o que ele faz quando tem dificuldade e ele diz: “Eu não faço”. Não faz, não pergunta, não reclama... Cópia. Acrescenta que quando a professora percebe que ele não está fazendo, “ela manda fazer”. Ele tenta fazer, mas não consegue.

Ao final da entrevista peço para que Renan forme duas frases e complete uma terceira. Uma com a palavra **escola**, outra com a palavra **aprender** e ainda que completasse a frase **Eu.....**

Sobre a **escola** Renan diz: “**A escola é legal**”. Pergunto se considera sua escola legal. Não respondeu e depois fez um leve gesto afirmativo com a cabeça.

Com a palavra **aprender** formula a frase: “**Aprender a ler**”. E conclui dizendo: “**Eu... sou legal**.”

Questiono com Renan se tudo é legal e ele fala: “Eu sou triste”. Falou num tom baixo de voz como se estivesse falando para si mesmo e não para que eu ouvisse. Retomo a sua frase e pergunto se ele é triste. Responde que só formou uma frase. Então, coloco que tem situações ou momentos em que ficamos tristes e pergunto o que o deixa triste. Renan responde que é quando sua mãe lhe bate quando ele faz alguma coisa errada. Ao questioná-lo sobre o que faz de errado, responde: “Quando eu não sei escrever... Eu escrevo errado, ela me bate”. Observo realmente uma expressão de tristeza quando fala sobre isso. Enquanto falava batia com o lápis na mesa. Pergunto novamente sobre o motivo de tal comportamento da mãe: se é por que faz “arte” ou por que ele não sabe, e Renan reafirma: “Porque eu não sei escrever”. Por fim, diz que ela batia, mas que agora ela não bate mais. Este pode ser um dado de realidade ou não e, embora de grande relevância, neste trabalho estamos lidando apenas com o que a criança nos traz. Dessa forma, consideramos que quando Renan diz: “Eu apenas formei uma frase”, tenta negar o diálogo consigo mesmo, como observamos em vários momentos da entrevista através de suas respostas evasivas. Podemos pensar que, nesta frase, Renan consegue falar de seu sofrimento diante do não aprender e ainda do aprender como algo que o coloca em risco, além de não corresponder à expectativa da mãe, o que em sua percepção pode significar a perda de seu afeto. A narrativa de Renan nos remete à fala da mãe ao contar que, quando o filho chorava por não conseguir fazer a tarefa, ela muitas vezes “chorava junto”, por não conseguir ajudá-lo. Renan tenta compensar sua dificuldade dizendo: “Eu sou legal”.

5.2.1.2 Par educativo: desenho/ inquérito verbal/escrita⁵⁷.



1- Relato sobre o desenho: Não teve relato espontâneo. Apenas respondeu às perguntas dizendo que “a criança estava copiando o que a professora passou na lousa”.

2- Escrita sobre o desenho:

- **Título:** O professor

- **Texto:** Não fez

3- Leitura realizada pela criança do texto acima: Não fez.

⁵⁷ Algumas considerações sobre a produção escrita: Embora Renan tenha produzido apenas algumas palavras: EDUADO = Eduardo; MATEZILHO = MATEUZINHO; POFECO = PROFESSOR e NENO = ANO. Estas trocas de letras ou omissões são comuns na fase inicial, fazendo parte do processo de aquisição da linguagem escrita. A criança ainda não percebe ou não aprendeu que uma letra pode ter vários sons. Pode confundir o nome da letra com seu som. Ou ainda, a ausência de letras nas palavras, como no caso da palavra EDUADO, pode ocorrer devido ao fato de não conseguir detectar adequadamente todos os sons que compõem a palavra. A partir de sua produção, observamos que Renan utiliza-se tanto da grafia em letra de forma como da manuscrita. Sua produção indica o início de uma correspondência alfabética, o que mostra que a criança percebe que é preciso representar todos os fonemas e já procura estabelecer uma correspondência entre os fonemas e os grafemas, nem sempre correta; características do início da fase alfabética. Há apoio na oralidade quando escreve “u” professor.

A estrutura do desenho de Renan apresenta todos os itens que compõem o Par Educativo conforme apresentado por Sakai (2007): 1- a figura de quem ensina (professor); 2- a figura de quem aprende (aluno); configurando-se assim o item 3- a representação do par educativo; e 4- o cenário.

O tema trouxe ansiedade para a criança que evitou realizá-la dizendo que não sabia. Essa ansiedade tornou-se mais evidente ao representar a figura do aluno, última figura a ser desenhada. O uso da borracha se intensificou, demonstrando uma insatisfação com o resultado obtido. Podemos pensar numa insatisfação consigo mesmo diante da situação de aprendizagem.

Representa o âmbito escolar e uma situação formal de ensino. Professor e aluno realizam uma atividade comum, ambos estão escrevendo, porém não deixa explícito o conteúdo que está sendo trabalhado.

No contexto geral, o desenho apresenta certa harmonia. Embora professor e aluno estejam sorrindo, sugerindo uma situação agradável de aprendizagem observamos que ambos não se olham e também não olham para o objeto de conhecimento, mas há alguma ação entre eles. Observamos também uma distinção clara entre quem ensina e quem aprende, estando o professor numa posição mais diretiva dos conteúdos programáticos. Porém, destacamos que Renan não se coloca na situação desenhada. Esta pode ser uma maneira de lidar ou distanciar-se do conflito. Renan não se identifica como alguém que aprende e projeta-se na figura do “Mateuzinho” – um menino bom na escola, que presta atenção e aprende bem, conforme o relato de Renan. Neste sentido, podemos pensar a partir da situação representada que a criança expressa seu desejo de aprender de forma satisfatória e prazerosa.

Dois indicadores, tanto a posição do desenho na folha (VISCA, 2008) quanto a presença de olhos em ponto na figura do aluno (SAKAI, 2007), podem representar aspectos regressivos indicando uma imaturidade afetiva nesta situação.

Embora seja mais frequente encontrarmos a figura do professor do sexo feminino, Renan representa uma figura do sexo masculino, talvez a representação paterna.

Esta não foi uma tarefa fácil para Renan, na qual observamos sua resistência tanto na produção gráfica (desenho e escrita), como na verbal. Comparando as duas narrativas, percebemos ambiguidade em seu relato quando se refere ao professor – bravo/legal; afetivo/punitivo, assim nos perguntamos qual o tipo de vínculo estabelecido com o professor, pois sua primeira referência está relacionada às características do comportamento desse professor (bravo, que põe ordem e que pune quando há bagunça), mas não faz referência ao professor como aquele que ensina. Sobre o tipo de castigo dado pelo professor a quem faz

bagunça Renan diz: “sentar no fundo da sala”. A afirmação remete-nos a algo que impõe um distanciamento daquele que ensina e do conhecimento.

O aluno, apesar de “aprender, prestar atenção”, realiza a cópia, mas não sabe o que está copiando e o que o professor está ensinando. Neste sentido, sua fala sugere que o aluno encontra-se numa situação de passividade diante do aprender, pois apenas reproduz o que o professor ensina, mas sem atribuir significado e apropriar-se do conhecimento. O título do desenho confirma a ênfase dada na figura do professor (quem ensina) e não na de quem aprende.

A referência negativa sobre si – “não sei”; “não consigo” – está presente em vários momentos nas diferentes atividades, mesmo quando se sai bem, o que pode nos indicar uma falta de confiança em si e naquilo que sabe, além de uma baixa autoestima.

Assim, apesar do desenho de Renan apresentar uma situação satisfatória de aprendizagem, confirmada por seu relato inicial, no decorrer do inquérito e da solicitação da escrita de uma estória, não é isso que observamos.

A este respeito, Visca (2008, p. 41) escreve: “Enquanto o desenho deve ser visto como um slide (estático), o relato se transforma num filme (dinâmico) que facilita a interpretação de atitudes, movimentos, sentimentos, etc.” Assim, o relato por sua correspondência ou não com o desenho e com o título tem seu significado e importância porque é indicativo dos mecanismos de dissociação, negação e repressão utilizados em relação à problemática específica investigada pelo desenho do Par Educativo. A riqueza dos dados observados se dá nesta inter-relação entre a narrativa gráfica e a verbal.

Mais significativo do que o desenho do Par educativo, neste caso, é a figura que Renan faz na base da folha enquanto conversávamos. Ao ser questionado sobre o que estava desenhando, responde que não era ninguém. Só tinha feito uma cabeça. Não sabia de quem era a cabeça e nem o que ela estava pensando, mas disse que o que havia sobre ela era “um bicho que tá assustando ele”. Diante da colocação de Renan comento que tal bicho parece um fantasma e pergunto se escrever o assusta. Fica em silêncio.

Recusa-se a produzir um texto. Podemos perceber o quanto está difícil se colocar no lugar de aprendiz, apropriar-se do objeto de conhecimento, no caso, a escrita e se expressar através dela. O medo de errar e de não conseguir o impede de tentar. **Aprender a ler e a escrever impõe-se para Renan como algo aterrorizante, que o assusta.** Acha-se impedido de realizar uma atividade (escrita de um texto) que lhe parece perigosa. Encontra-se impedido de escrever seu próprio texto, assim segue copiando o que o professor passa na lousa sem

conseguir ler e compreender o que escreveu, para não se sentir ameaçado. Estes dados se confirmam quando não se inclui na situação de aprendiz.

Observamos correlação e coerência entre as narrativas verbal e gráfica (desenho) de Renan. Entendemos que a ausência da narrativa escrita, com sua recusa em produzir uma história sobre o desenho, revela-nos muito do modo como a criança se relaciona com sua aprendizagem, e com o objeto de conhecimento (no caso, a escrita).

5.2.1.3 Uma síntese para as narrativas de Renan: “Aprender é perigoso”.

Ao tecer as várias narrativas de Renan buscando compreender como ele estabelece seu vínculo com a aprendizagem e vivencia seu insucesso escolar, consideramos que o aprender, mais especificamente o aprender a ler e a escrever, mostra-se como uma atividade evitada e negada. Embora fale sobre seu desejo de aprender, não gosta de escrever e esquivava-se de tais situações sem ao menos tentar. Aprender dá trabalho e o coloca diante da frustração do não saber e do erro. Dessa forma, prefere não fazer a ter que errar, colocando-se numa situação passiva. Não faz, não pergunta, não reclama, apenas copia. O erro na visão de Renan evidencia seu não saber e o coloca em risco. Não o vê como um processo “normal” no curso de sua aprendizagem. Se esta forma de lidar com tais situações evita momentaneamente a angústia, logo gera insatisfação consigo mesmo e novamente a desvalorização de si. Assim, observamos uma vinculação distorcida com a aprendizagem, na qual o desejo maior é o de não errar e não propriamente o de aprender. Dessa forma, apesar de não gostar, é melhor copiar o texto que o outro lhe dá como certo, do que criar seu próprio texto. Porém, o que lhe é dado pelo outro permanece estranho a si. Diante da folha em branco se aterroriza e se vê impedido de produzir o que poderia ser, mas não lhe é próprio, ou seja, de narrar através da escrita. Vê-se diante de um “branco mental”, ou melhor, um vazio, que reflete a falta de confiança em si e no ambiente, acreditando que ele não pode acolher sua produção. A partir da narrativa de Renan, pensamos que não só a mãe tem dificuldade de acolher o erro, mas Renan também não consegue acolher a si próprio, por não conseguir aprender e corresponder ao esperado, seja pela escola, pela família, ou perante os amigos. Podemos pensar que a “cobrança” ou expectativa da mãe soe para Renan como algo que nunca poderá corresponder e por isso pode perder seu afeto. Assim, vive um paradoxo: por não se permitir errar/falhar, também não se permite aprender.

O que é novo mostra-se ameaçador, o que o impede de produzir algo seu, (pelo menos no que se refere à aprendizagem escolar). Não ocupa o lugar de aprendiz. Projeta no outro (Mateuzinho) seu desejo de aprender, mas, mesmo assim, numa situação que lhe traga segurança. Embora Mateuzinho aprenda, ele também está numa postura passiva, copia o que o professor ensina. Renan utiliza-se de mecanismos de defesa (repressão, negação, projeção) com a finalidade de suprimir qualquer modificação que ponha em perigo a integridade do ego. Lembramos que Renan está fazendo o 4º ano pela segunda vez e ainda não se alfabetizou. Pensamos que o insucesso aqui se expressa na desvalorização de si e do que pode produzir (ler e escrever), evitando tais situações e em sua postura passiva diante do objeto de conhecimento, onde não há a circulação de afeto ligada à curiosidade de saber. O insucesso ainda se expressa ao tentar e não conseguir; ao ficar sem fazer quando tem dificuldade; ao evitar situações de aprendizagem, que na visão da criança o colocam em risco; na submissão e adaptação à situação ao invés de questioná-la; na falta de confiança em si e no ambiente e no medo de não aprender e ficar “burro”. Aprender para Renan não é uma atividade prazerosa. Este espaço no interior da escola está no brincar, no jogar futebol e na aula de Artes e não propriamente no aprender a ler e a escrever. **Para Renan, aprender é perigoso.** Desse modo, segue esquivando-se e não se implica em seu processo de aprendizagem.

5.3 FABRÍCIO: O que sua mãe nos diz

Fabrício é um menino de 10 anos que frequenta o 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual. Está nesta escola desde o primeiro ano. É o filho caçula de uma família constituída por quatro pessoas. Seu pai (45 anos) é funcionário público. A mãe (38 anos) trabalha como vendedora e sua irmã mais velha (21 anos) terminou o ensino médio e está fazendo um curso profissionalizante.

Em entrevista com a mãe, esta relata que procurou **atendimento psicopedagógico** para o filho por indicação de uma médica neurologista. Conta que levou Fabrício ao médico porque ele “estava reclamando muito de dor de cabeça, inventando”. Segundo o relato da mãe, a neurologista pediu que Fabrício lesse um livro de história e ao observar sua leitura, disse: “esse menino não tem nada”, e que ele precisava de uma psicopedagoga para ajudá-lo. Conta ainda, que após tê-lo levado ao neurologista (apesar de não ter receitado nenhum remédio), Fabrício não reclamou mais de dor de cabeça e “começou a ler” um pouco mais.

Não foi solicitado nenhum outro exame e, segundo a mãe nos relata, a médica lhe disse que “era tudo emocional, a dor de cabeça dele”.

Sobre as dificuldades, a mãe conta que quando a criança estava no 3º ano, foi chamada várias vezes à escola, pois o filho estava muito agressivo e brigava com os alunos. Conta que nesta época passava por problemas conjugais e Fabrício “ficou irritado, estressado” com a situação. Nesta época, a criança fez acompanhamento por mais ou menos um ano com psicólogo. A mãe observou melhoras no comportamento do filho, mas conta que quando foi transferido do atendimento em grupo para o atendimento individual, Fabrício não quis continuar, interrompendo assim o acompanhamento psicológico. Conta ainda que os professores dizem que Fabrício é muito desligado, não se concentra e fica procurando fazer brincadeiras para distrair os amiguinhos na classe.

A mãe também relata que quando estava para se separar do marido engravidou de Fabrício, fato que fez com que adiasse sua decisão; um período muito difícil. Conta que a situação nunca melhorou e atualmente tornou-se insuportável e estão em processo de separação. Considera que o filho agora entende melhor o problema e está aceitando a situação. Da forma como a mãe nos conta, é Fabrício quem faz a mediação entre os pais, mas sem sucesso.

Podemos pensar que a Fabrício foi atribuída a “função de unir o casal”. Mas a partir do que a mãe nos relata, observamos que a criança sente-se falhando, pois não consegue “cumprir a missão que lhe foi dada”, que é unir os pais.

A mãe considera ainda que esses problemas interferem na escolaridade da criança e diz que com a filha também foi assim.

Conta-nos que fica sem saber o que fazer e o que pensar sobre as dificuldades escolares do filho e diz: “Se ele não tem vontade de aprender, como é que vai fazer?” Considera que ele escreve muito rápido e não dá para entender sua grafia. Na visão da mãe, o que falta é Fabrício “se apegar mais” e procurar entender o que ele está lendo. **Sobre o interesse em aprender**, considera que há falta de interesse apenas no que se refere às questões da escola, e diz: “As outras coisas, filha, é um furacão pra aprender”.

Ao falar sobre sua **expectativa em relação à escolaridade** de Fabrício, a mãe diz: “Eu penso assim, que ele agora está meio desligado. Mas conforme o tempo vai passando ele vai se apegando mais ao estudo e vai aprendendo melhor”.

Observamos que, embora a mãe considere os problemas familiares como um dos fatores que contribuem para as dificuldades escolares do filho, a ênfase é na falta de interesse e “apego” de Fabrício nos estudos.

5.3.1 AS NARRATIVAS DE FABRÍCIO

5.3.1.1 Entrevista

Nos encontros realizados com Fabrício, observamos que, enquanto aguardava na sala de espera, a criança parecia sempre sonolenta. Antes de iniciarmos as atividades, conversávamos, entre outras coisas, sobre o fato de estar com sono ao que dizia ter assistido televisão até tarde, por isso estava cansado e queria dormir. Tal fato não prejudicou a entrevista, pois, ao iniciarmos, Fabrício participava e colaborava com a atividade proposta, neste caso, o diálogo. Mostrou-se uma criança esperta e comunicativa. Fez questionamentos e deu sua opinião sobre o motivo de estar ali comigo ou sobre o horário a ser agendado para que isso não interferisse em seus compromissos: jogar futebol ou sua aula de skate.

Quando pergunto a Fabrício **sobre o motivo do nosso encontro**, ele me devolve a pergunta. Conta que seu pai que lhe falou que era por causa da escola, mas ele não acreditou. Considera que por tal motivo não precisaria estar ali e diz: “Porque se eu começar a estudar, eu melhora”. Comento que seus pais estão preocupados com suas dificuldades na escola, mas percebo que ele não pensa da mesma forma. Fabrício diz concordar que está indo mal na escola, mas em seguida acrescenta “mas pouco, não sou aquilo lá também”. Fabrício conta que estuda “só quando tem as provas”. No dia a dia não estuda e nem sempre faz as tarefas. Considera que as provas, mais especificamente a prova de história, estão difíceis. Quando digo que quero saber sua opinião sobre o motivo de sua dificuldade, diz: “Não sei. Por quê?” E depois responde em tom de dúvida: “Porque eu não estudo, será? Não estudo bem”.

Fabrício também diz que “não tem paciência pra ficar assim não”, - “ficar conversando”. Retomo o que havíamos conversado sobre sua participação neste trabalho e pergunto se poderia continuar contando com ele, ou seja, se concordava em comparecer alguns dias para continuarmos nossa conversa e comento que sua opinião sobre a escola e sua aprendizagem era importante e Fabrício concorda. Chama-nos a atenção que inicialmente Fabrício discorda que precisa estar ali por causa das suas dificuldades escolares, mas posteriormente coloca suas atividades esportivas em segundo plano, dizendo que eu poderia marcar qualquer horário que ele não se importava em faltar à aula de skate, demonstrando interesse por nossos encontros.

Sobre suas dificuldades, acredita que estudando mais pode superá-las, mas deixa claro que estudar é só em época de prova. A partir do que Fabrício nos relata, constatamos que ele não tem uma rotina e hábito de estudo. O objetivo do estudo está relacionado à prova (tirar

nota), porém nem sempre com resultado satisfatório. Apesar de um tom de dúvida, atribui a si próprio suas dificuldades na escola, ou seja, ao fato de não estudar muito.

Sobre o aprender, inicialmente diz que não sabe definir tal palavra, mas considera que aprendeu algo quando leva o caderno para professora e ela lhe atribui um “certo”. Em sua opinião, aprender é importante para ter seu dinheiro e “ter um serviço melhor, só isso, eu acho”, mas acrescenta: “Pra não ficar burro”.

No que diz respeito ao seu interesse em aprender e estudar as coisas da escola, Fabrício diz: “Ah um pouco, né? Na visão de Fabrício, uma criança que vai à escola e não aprende é porque não presta atenção e não estuda. Responsabilizando, assim, a própria criança por sua não aprendizagem. Considera que pode melhorar seu desempenho na escola se estudar e prestar mais atenção e afirma que em casa não precisa estudar. Diz que não presta atenção porque ele conversa muito.

Fabrício diz que gosta de matemática, matéria que considera se sair bem. Conta que já faz tempo que aprendeu a ler e a escrever e a matéria mais difícil em sua opinião é história, pois tem que ler um monte de coisa e interpretar. Diz que não consegue “gravar essas coisas na cabeça”, - “só no dia”, depois ele esquece. Considera-se melhor em Ciências e Geografia e fala: “Ciência ainda bem que só fala do corpo só.” [...] “É melhor, aí eu tiro mais nota”. Conta que tirou nota “um” em história, apesar de ter estudado. A fala de Fabrício nos leva a pensar que aprender conteúdos mais próximos de sua realidade são mais significativos, portanto mais fáceis. Questionamo-nos o porquê “interpretar” está difícil para Fabrício.

Observamos que a criança relaciona o aprender e a importância do estudo a algo que vai acontecer no futuro e a sua funcionalidade, ou seja, trabalhar e ganhar seu dinheiro. O aprender para a criança está desvinculado do momento atual e não o relaciona à busca de conhecimento, mas a uma exigência externa que precisa ser cumprida (tarefa, prova, nota). Reconhece que poderia estudar mais, mas não se dispõe a fazê-lo em casa, só na própria escola e demonstra desinteresse pelos conteúdos dados em sala de aula. Diz que fica “meio triste” quando todo mundo tira nota na prova e ele não.

Ao falar **sobre a escola**, ele nos conta que gosta de ficar na aula de Educação Física, jogando bola. Pergunto se tem alguma coisa que ele não gosta em sua escola. Inicialmente diz que não, mas em seguida diz que é da professora, pois “tem hora que ela fica chata”. Embora eu tenha perguntado sobre a escola, Fabrício nos fala mais especificamente da professora. Conta que às vezes “ela já vem chata lá da casa dela e já “vem enchendo o saco já”. [...] Quando ela está nervosa e alguém está conversando, ela começa a gritar: SILÊNCIO!” E não quer nem saber sobre o que estão falando. Conta-nos que nem liga e continua conversando.

Acrescenta que nem sempre é assim, “tem vezes que ela chega bem legal aí ela dá brincadeira”. Gosta quando isso acontece.

Sobre se gosta de ir à escola, Fabrício responde: “Sim, mas ninguém gosta de ir pra escola. Tem que ir, né?” Questiono sua resposta e ele diz: “Ah, gostar eu gosto, mas não é aquela coisa de: gostar, gostar” [...].

Observamos que o gosto e o prazer de estar na escola estão relacionados ao brincar – jogar futebol e a conversar com os amigos. As atividades escolares tornam-se prazerosa apenas quando estão associadas às brincadeiras que a professora eventualmente faz. A forma pela qual a criança se refere à professora sugere certa crítica em relação ao modo como ela lida com algumas situações e também uma desconsideração pela figura da professora.

Ainda **sobre quem ensina**, em outro momento da entrevista, quando pergunto da sua professora, Fabrício fala que ela é legal, mas às vezes ela dá bronca. Considera que ela é legal quando fica conversando com eles. E acrescenta: “Todo dia nós acha ela legal, com bronca ou sem bronca”. Considera que sua professora ensina bem e que ela percebe quando ele está com dificuldade e diz: “Quando eu fico parado assim, ela já fala: Você não prestou atenção, né? Aí ela explica de novo”.

Fabrício diz que quando a professora dá coisas que ele não consegue fazer, sente-se envergonhado. Nas palavras da criança: “Eu fico com vergonha de pedir pra ela ensinar eu”. [...] “Eu acho que vai me zuar, sei lá. Eu não gosto muito não de ficar pedindo ajuda. [...] Ah, eu vou lá e mando meu vizinho me ensinar a fazer”. Prefere perguntar para seu colega a perguntar para a professora, pois às vezes ela fala: “Ih fica brincando aí, depois não sabe o que é pra fazer”. Fabrício questiona: “Como ela sabe se eu fico brincando ou se eu presto atenção?” Considera que em parte a professora tem razão, mas acrescenta: “às vezes eu presto atenção, eu não sei também”. Quando pergunto como Fabrício se sente quando a professora lhe responde dessa forma, diz que tem vontade de dar “um murro na cara dela”.

Observamos certa dificuldade da criança em pedir ajuda para a professora. O fato de não saber, ao invés de instigá-lo a perguntar para aprender, causa-lhe vergonha e por isso prefere não perguntar para não se expor ou se sentir inferior perante os colegas que o podem tomar como motivo de brincadeiras. Há contradição na fala de Fabrício sobre a professora que ora a considera legal, independente da situação, ora não e também sobre a atitude da professora diante de suas dificuldades. Quando não se sente acolhido, há um sentimento negativo e agressivo por parte da criança em relação à postura da mesma.

Conta que às vezes vai para a escola com a tarefa por fazer, pois a professora não olha. Ela só corrige as atividades na lousa, então “é só pegar a resposta”, assim fica mais fácil.

Fabrício diz que não se importa de não fazer a tarefa, pois a professora “não vem pra corrigir, se ela vem pra corrigir, ixe, fica falando até”. Finaliza o assunto dizendo: “Já sei como ela é já. Já catei ela no 4º ano, agora catei ela no 5º ano de novo. Agora já sei o esquema dela”.

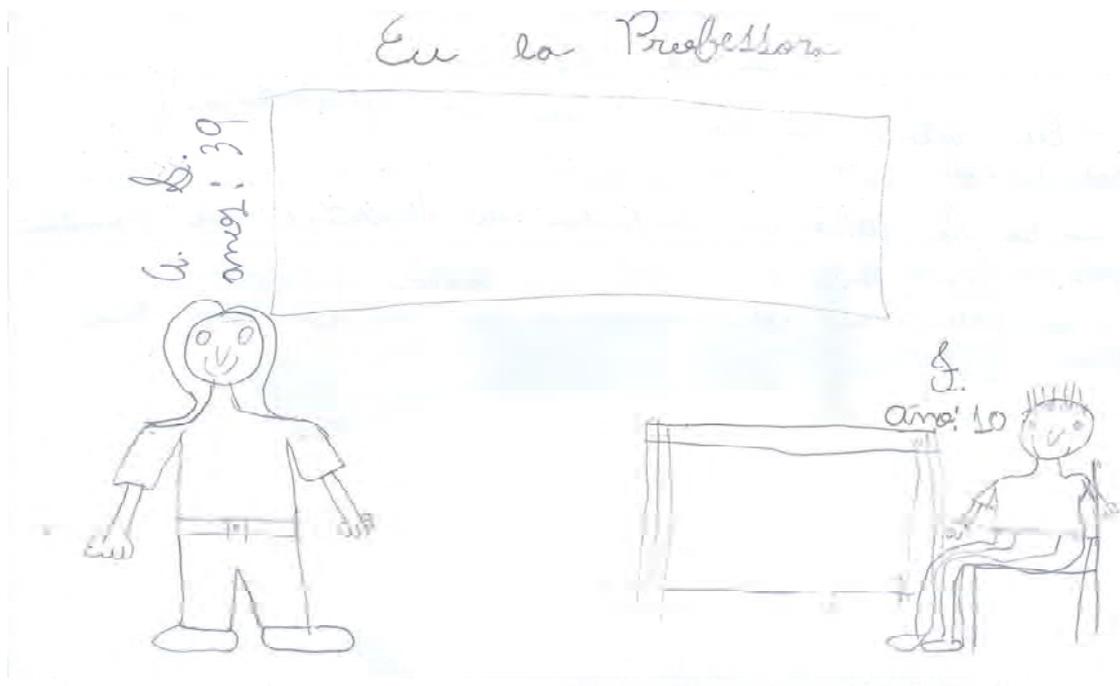
Sua fala nos sugere que os estudos e a aprendizagem formal (escolarizada) para Fabrício estão relacionados com a cobrança externa (pais e professores) e não com o prazer e o desejo de saber como uma necessidade interna. Dessa forma, sabe se aproveitar das situações nas quais a cobrança não é feita diretamente. Conhecendo a dinâmica da professora, ou seja, a forma pela qual ela faz a correção das tarefas, utiliza-se disso para não fazer o que é solicitado e nem ser repreendido por isso. Nesse sentido, podemos pensar que este é um jeito que a criança encontrou para não entrar em contato com o não saber. Prefere copiar o resultado a arriscar fazer e errar.

Finalizando a entrevista, peço para que Fabrício forme duas frases e complete uma terceira. Uma com a palavra **escola**, outra com a palavra **aprender** e ainda que completasse a frase **Eu.....**

Sobre a **escola** Fabrício diz: “**Eu fui pra escola?**” Elabora a frase, mas em um tom de dúvida e depois a faz afirmativamente. A próxima frase ele também a faz em tom de interrogação. “**Eu aprendi a matéria que a professora passou?** E completa **Eu...sou legal.**

Podemos pensar que as frases de Fabrício em tom de dúvida mostram sua insegurança sobre se estava fazendo corretamente, ou ainda, como um questionamento a si mesmo se realmente ele vai à escola e aprende a matéria que professora passou, no sentido estrito do termo: ir à escola para aprender, ou seja, apegar-se ao que é transmitido, não como cópia e reprodução do que lhe é dado pelo outro (externo a ele), mas como um processo interno no qual ele está implicado e assim se apropriar e transformar o que é dado pelo outro em algo seu.

5.3.1.2 Par Educativo: desenho/inquérito verbal/escrita⁵⁸



1- Relato sobre o desenho: “Ela tá me ensinano”.

2- Escrita sobre o desenho:

- **Título:** Eu ea professora

- **Texto:** - Eu entrei na sala de aula, ea professora o nos insinou sobre matemática.

- Aí ela passa uma continha de divisão, e nós começamos a fazer atividade que ela passou.

- Aí nesta hora nois termino, e ela mando nois leva para ela corrigi.

⁵⁸ **Algumas considerações sobre a produção escrita:** A produção escrita sobre o desenho do Par Educativo apresenta características de um nível um pouco mais avançado da fase alfabética. Consideramos que Fabrício já esteja alfabetizado, mas ainda com dificuldades no que diz respeito à ortografia e à elaboração de texto. Conforme já assinalamos, estar alfabetizado não significa escrever corretamente. Há um longo e complexo caminho neste processo. Observamos que, quanto à ortografia, a criança não mostra segurança na correspondência entre alguns fonemas e grafemas, entre eles, f/v; e c/s. Diante da dúvida, faz uma grafia que dá margem à dupla interpretação, transferindo a dúvida para o leitor. Sua escrita apresenta apoio na oralidade, ou seja, escreve como fala. (Ex: ensinou = insinou; terminou = termino; nós = nóis). Observamos também um caso de aglutinação de palavras. (Ex: e a = ea). A criança utiliza-se de alguns aspectos formais da escrita como letra maiúscula no início de frases e pontuação, porém esta nem sempre é empregada corretamente. Escreve com letra manuscrita, mas seu traçado é bastante irregular. Escreve rapidamente e faz uso excessivo da borracha, geralmente para melhorar o traçado ou ainda para a correção. Algumas vezes com sucesso, outras não.

3- Leitura realizada pela criança do texto acima: “Eu entrei na sala de aula e a professora nos ensinou sobre a matemática. Aí ela passou uma continha de divisão e nós começamos a fazer as atividades que ela passou. Aí nessa hora nós terminou e ela mandou nós levá para ela corrigi.”

De acordo com Sakay (2007), o desenho de Fabrício apresenta todos os itens que compõem a estrutura do Par educativo, a saber: 1- Figura de quem ensina (sua professora); 2- A figura de quem aprende – Fabrício se coloca na situação de aluno representando assim; o Par educativo – correspondente ao item 3; e 4- O Cenário escolar composto por lousa, carteira e cadeira. Fabrício não apresentou resistência para fazer o desenho.

Enquanto desenhava “a professora”, fez uso excessivo da borracha. Embora tal atitude possa ser interpretada como manifestação de ansiedade em relação ao tema, neste caso, observamos mais uma impulsividade e falta de planejamento na realização da atividade, além de uma insatisfação e desvalorização da sua produção. Antecipa que seu desenho “vai sair feio”. Chama-nos a atenção a observação que a própria criança faz sobre o uso excessivo da borracha, generalizando-a para outras situações. Podemos pensar que a criança já introjetou que tudo o que faz está errado. Neste sentido, errar e apagar parece já terem se tornado um hábito. Pensando também na dinâmica em que o fazer/apagar ocorre, observamos que não há um tempo para a elaboração, é preciso executar sem pensar.

O desenho de Fabrício representa o ambiente escolar e o ensino formal. Embora a lousa possa ser identificada como objeto de conhecimento, em sua representação não há conteúdo a ser aprendido, pois está vazia. Isto nos faz questionar o significado que o aprender, ou melhor, que o conhecimento transmitido pela escola, tem para Fabrício. Consideramos que tal conhecimento está esvaziado de sentido. Observamos que não há reciprocidade no olhar entre professor e aluno. Não há ação. Considerando ainda a distância entre eles, observamos um vínculo superficial entre a dupla educativa e destes com o objeto de conhecimento. Isso fica mais evidente na figura do aluno, pois o professor encontra-se mais próximo do objeto de conhecimento (lousa). O vínculo superficial entre professor e aluno se confirma quando observamos que a interação entre ambos está marcada por um elemento de separação, neste caso, a carteira. Segundo Sakay (2007), embora a carteira do aluno, a mesa do professor, entre outros elementos do cenário, façam parte do ambiente escolar, estes podem ser interpretados como indicadores de conflito, pois o tema do Par Educativo não faz uma referência direta à aprendizagem escolar e ao par professor-aluno. Ainda segundo a autora, é possível inferir a introjeção da figura do professor nos moldes tradicionais de ensino, no qual o professor é o

detentor e transmissor do conhecimento e o aluno é o depositário deste saber. O professor representado em pé vem a confirmar tal percepção, e também uma discriminação de papéis e do vínculo que se estabelece com quem ensina.

Podemos pensar que a criança se insere na situação de aprendizagem, mas a carteira é utilizada como anteparo para evitar uma relação direta com a situação. O tamanho grande, conforme a representação de Fabrício, indica uma importância significativamente destacada que pode ser positiva ou negativa.

A representação de olhos vazados na figura do professor sugere conflito na comunicação interpessoal. Já os olhos do aluno são representados em ponto indicando uma imaturidade na forma de enfrentar a vida. Embora tanto o professor como aluno estejam sorrindo, indicando uma situação satisfatória na qual ocorre a aprendizagem, não é isso que a maioria dos itens analisados sugere.

Estabelecendo relações entre a representação gráfica (desenho) e escrita da criança, observamos que em ambas há o uso excessivo da borracha e também referência negativa sobre si e sua produção, dizendo que não sabe, não gostou ou não vai conseguir e também sobre o erro, quando fala da desaprovação do pai. Algo que vem reforçar a visão negativa que a criança possa ter de si mesma. Ao mesmo tempo, observamos ambivalência em sua fala quando diz que o fato de ficar feio “não dá nada não”, sugerindo que não se importa, ou que isso não terá consequências. Na percepção da criança há a crença de que é mais fácil copiar o que está pronto do que criar algo seu. Observamos uma descrença em sua capacidade.

Embora seu relato espontâneo sobre o desenho tenha sido sucinto, dizendo apenas que a professora o estava ensinando, respondeu ao que foi solicitado. Ao procedermos ao inquérito na tentativa de ampliar a expressão da criança sobre o par educativo, Fabrício diz que a professora está ensinando matemática. Esta matéria já havia sido destacada na entrevista como a matéria que mais gosta e que se sai bem. Também disse sem muita convicção que estava escrevendo as “contas”, que a professora havia passado.

Observamos que no inquérito e na narrativa escrita a criança introduz elementos que não constam do desenho. Os elementos que não estão representados na parte gráfica são: o conteúdo a ser aprendido (matemática) e a ideia de que existem outros alunos fazendo as atividades que a professora ensinou.

Embora inicialmente tenha apresentado resistência na atividade de escrita, com incentivo escreveu mais do que se propôs (uma linha), mas mesmo assim não houve a valorização por parte da criança da sua produção. Fica claro a baixa autoestima da criança na situação de aprendizagem. Foi possível também observar e confirmar a posição de

passividade na qual a criança se coloca, quando diz que para escrever era preciso que a pesquisadora o lembrasse do que havíamos conversado. Neste sentido, consideramos que não há o prazer em escrever e criar. Apenas se faz para cumprir algo solicitado. A preocupação não é com a qualidade, mas com a quantidade, o que pode ser condizente com os modelos transmitidos pela escola.

Em seu texto há referência sobre o fato de a professora ensinar e embora na história os alunos estejam numa posição mais ativa em relação ao conhecimento, há referência apenas ao executar a atividade proposta e a correção por parte do professor, mas não há informação sobre se houve êxito na tarefa proposta ou aprendizagem por parte dos alunos. Embora Fabrício identifique a professora como aquela que ensina, observamos em sua narrativa uma ênfase maior na atitude tanto do professor como do aluno do que propriamente no ensinar/aprender.

Sobre a narrativa de suas dificuldades, chama-nos a atenção que, apesar de reconhecer algumas de suas dificuldades, constatamos que na sala de aula há atitudes de mascaramento ou de negação das mesmas. Neste sentido, observamos que há uma vinculação mais forte com o “dissimular”, “fazer de conta”, do que com sua disponibilidade para enfrentar situações que o colocam diante do não saber. Porém, reconhece que desse jeito não irá aprender, pelo menos não o conteúdo escolar. Essa ambiguidade em sua fala talvez esteja relacionada com certa dificuldade em responsabilizar-se por seu processo de aprendizagem. Assim, diante da vergonha do não saber, mostra-se “esperto” diante das outras crianças ao “enganar a professora”. A forma como se refere às situações em sala de aula, à sua relação com a professora, nos faz pensar em um jogo, no qual a criança finge que faz e que aprende e a professora finge que acredita.

Tanto em seu relato verbal como no desenho observamos uma atitude passiva diante do aprender, ou ainda de desconsideração sobre o que está sendo ensinado. Consideramos que o conteúdo do relato escrito ampliou a narrativa gráfica (desenho), e verbal, trazendo novos elementos, mas permanecem coerentes. Manteve a temática do par educativo e o foco continuou sendo a figura do professor, pois se refere ao ensinar, ao fazer, corrigir, mas não à aprendizagem propriamente dita. O título também confirma a ênfase em quem ensina.

5.3.1.3 Uma síntese para as narrativas de Fabrício: “Aprender é dar um jeito”.

Na trama das narrativas de Fabrício sobre sua relação com o aprender, observamos que **há uma distorção ou deslocamento na vinculação com o objeto de conhecimento**. Ou dito de outro modo, observamos que **o vínculo maior não está direcionado ao aprender, e sim à dissimulação do não saber**. Ao se deparar com dúvidas sobre a escrita correta das palavras, transfere suas dúvidas para o leitor que se verá diante de uma letra que parece, mas não é. Não sabemos se fez um “S” ou um “C”. No entanto, pode ser os dois. Ou se necessário “engana” a professora dizendo que fez a atividade, quando na realidade espera para copiar o que é dado pelo outro. Consideramos que esta forma de agir é compensatória e traz um ganho por se achar “esperto” ao “enganar” a professora, evitando a frustração do não saber e do erro.

O desejo não é propriamente o de aprender, mas sim o de mascarar a falta dele. Podemos pensar que desta forma desvincula-se, ou melhor, não se “apega” como nos diz a mãe, ao processo de aprendizagem e se fixa na busca de estratégias que disfarçam seu desinteresse pelos conteúdos escolares, suas dificuldades, seu erro, etc. Fabrício “dá um jeito” para não se submeter às regras como várias vezes observamos em seu relato. Como já apontamos anteriormente, chama-nos a atenção a dinâmica em que o fazer/apagar ocorre. Observamos que não há um tempo para a elaboração, é preciso executar sem pensar apenas para livra-se da atividade. Neste sentido, levantamos algumas questões: O que não pode ser dito/escrito? Ou, o que precisa ser corrigido/reescrito? Qual o engano? Questões subjetivas que precisariam ser aprofundadas, mas não é o nosso propósito neste momento. Mas podemos pensar que Fabrício nasceu para dar conta de algo que não deu certo. Ele é chamado para cumprir algo que não é de sua responsabilidade, “unir os pais”. Sente-se falhando nesta missão. Talvez seja esse o erro e o engano que precisam ser corrigidos. Ele faz de conta que aceita a separação dos pais, mas de fato não aceita, como nos diz a mãe. Da mesma forma, ele se relaciona com a aprendizagem: finge que aceita as regras, que faz o que lhe é proposto, que aprende. Introjetou que tudo o que faz está errado e assumiu uma identidade de “errante”, embora tente disfarçá-la. Ocupa o “lugar de engano”.

Reconhece que para aprender é preciso “fazer”, “olhar”, ou seja, ter uma atitude ativa, pois ele não se dará num “click”, como o próprio Fabrício nos diz, mas age como se assim fosse. Na narrativa de Fabrício sobre sua relação com o professor e com a escola, observamos que esta forma distorcida de lidar com a realidade é favorecida pela postura dos adultos (pais/professores). Encontra respaldo e incentivo quando diz que “a professora não olha o caderno ou quando olha, “fala um monte””, mas não há outras implicações pelas quais ele

precisa se responsabilizar, assim, “não dá nada não”, “eu nem ligo”. Fabrício mostra-se atento à singularidade do professor, mas ele não é visto como uma figura de respeito e de autoridade. Não é revestido de uma importância especial. Consideramos que esta forma de se posicionar no ambiente mostra uma dificuldade de “relacionar-se com” e de se “responsabilizar por”: o que sente, pensa e faz. Observamos que não há investimento de afeto no que se refere às questões escolares. De um modo geral, a narrativa de Fabrício sobre a aprendizagem escolar se mostra esvaziada de desejo. Vai à escola, faz as atividades, porque é obrigado, assim aprender é algo externo a ele e denuncia a falta de sentido que os conteúdos escolares têm sobre e para a sua vida neste momento.

O insucesso para Fabrício se expressa na vergonha de não saber, na dificuldade de se responsabilizar por seus estudos e, portanto, por sua aprendizagem. E ainda, pelo medo de expor suas dúvidas e pela raiva de ser exposto e/ou não acolhido pela professora e por uma dificuldade em lidar com as frustrações. Embora tente disfarçar dizendo que nem liga, adotando atitudes defensivas e compensatórias, observamos uma falta de confiança em sua capacidade no que se refere às atividades escolares, quando apresenta resistência em relação à escrita dizendo que não sabe ou que não vai conseguir.

Dessa forma, prefere colocar-se **numa atitude passiva diante do aprender, na qual a cópia é a melhor saída. Fabrício não se implica no processo de aprendizagem, mas “dá um jeito” e segue fingindo que aprende.**

Diante do pouco significado que o aprender formal tem para Fabrício, a escola é lembrada primeiramente como espaço para o lazer (jogar bola), para conversar com os amigos e depois como espaço de aprendizagem.

5.4 SIMONE: O que sua mãe nos diz

Simone é uma menina de 10 anos e frequenta o 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal. Reprovou uma vez o 2º ano. É a filha caçula de uma família constituída por quatro pessoas. Seu pai (38 anos) é aposentado. A mãe (38 anos) é “do lar” e trabalha como diarista. Tem uma irmã de 15 anos que está no 1º ano do ensino médio.

Em entrevista com a mãe, esta relata que procurou **atendimento psicopedagógico** para a filha porque ela não consegue aprender, não sabe escrever e é muito desatenta. Distraí-se com facilidade. A mãe levou-a ao pediatra que a encaminhou para o psicólogo. Procurou

atendimento psicológico para a filha, mas segundo nos informa, apenas ela (a mãe) passou por uma entrevista e a partir do que conversaram o psicólogo lhe disse que o problema de Simone não era emocional e encaminhou-a para atendimento psicopedagógico. A criança não chegou a realizar avaliação psicológica. (sic).

Sobre as dificuldades da filha, a mãe refere-se apenas à aprendizagem escolar, não aprender a ler e a escrever, pois diz que Simone “aprende tudo o que você ensinar, menos na escola”. Ao falar sobre a filha, diz que “ela é muito chata”. Mas depois acrescenta que ela “é muito inteligente, ela é muito prestativa, se você precisar de alguma coisa ela está sempre atenta pras coisas, ela sabe dar recado, ela sabe atender telefone [...]”. Justifica a “chatice” da filha dizendo: “Ela é chatinha mesmo. [...] ela não fala com quase ninguém. Ela fala só com quem ela quer. [...] Ela conversa bastante com criança né. Mas adulto, só com quem ela quer [...] é uma menina boa. A única coisa é que ela é chatinha”. Conta que em casa Simone é inteligente, utiliza o computador, só não sabe escrever. Peço que me explique o que é ser chata para ela e a mãe diz que é ser teimosa e birrenta. Fala que Simone tem preguiça de levantar de manhã para ir à escola e fica naquela chatice dela.

Sobre o interesse de Simone para os estudos, ora fala que a filha tem interesse para aprender a ler e a escrever, ora diz que apesar do interesse ela é “meio preguiçosa”, mas considera: “é preguiçosa porque ela não consegue, mas, se ela soubesse, ela faria”. Conta que já fez de tudo e que está desanimada e não tem mais muita paciência para ficar ensinando a filha. Conta que quando vai ensiná-la e ela não consegue diz ficar brava. Percebe que a filha fica triste, mas diz que não consegue controlar sua irritação e que não aceita as dificuldades de Simone. Relata que a filha mais velha também tem dificuldade. Fez todos os exames e ninguém encontrou nada e com a Simone é a mesma coisa. Quando pergunto **sobre sua expectativa** em relação aos estudos de Simone, a mãe diz: “Ah, eu queria tanto que ela soubesse ler. Acho que a única coisa que eu quero é que ela aprenda a ler. Daqui pra frente, o futuro, só Deus quem sabe.” Acrescenta que gostaria que a filha terminasse os estudos e pudesse fazer uma faculdade. “Mas pelo jeito que anda... A gente perde até a esperança. Só um milagre”.

A mãe diz que tenta entender o porquê a filha tem essa dificuldade, mas não encontra resposta e considera: “se fosse umas meninas sofridas, se os pais fossem separados, se tivesse alguma coisa atrapalhando, e a gente faz de tudo e nada? [...] Eu não sou aquela mãe exigente, de fazer ela fazer serviço e deixar os estudos, não. O tempo todo livre pras duas não estudar? Não aprender a ler?” A mãe relata que, apesar de não aceitar e da tristeza que sente, procura não demonstrar para as filhas.

Considera que o estudo é tudo e é o que faz com que a pessoa possa ser alguém na vida.

5.4.1 AS NARRATIVAS DE SIMONE

5.4.1.1 Entrevista

Durante as entrevistas, a criança mostrou-se bastante séria, dificilmente sorria e não estabelecia diálogo espontaneamente. Limitou-se a responder o que lhe era perguntado, mas, apesar disso, houve colaboração com a pesquisadora. Falava sempre num tom baixo de voz e geralmente com a cabeça baixa. Observamos que no decorrer das entrevistas Simone foi se mostrando mais a vontade e pôde falar mais livremente.

Ao conversarmos **sobre o motivo do nosso encontro**, Simone diz que ela não havia sido informada pelos pais sobre o motivo de estar ali comigo. Não se arriscou a emitir nenhuma opinião, preferindo dizer que não sabia, mas concordou que as coisas na escola estavam difíceis. Na percepção da criança, aprender a ler está mais difícil e diz que já aprendeu a escrever. Porém, o que considera ter aprendido é a cópia do que a professora escreve na lousa. O fato de conseguir copiar dá à Simone a ideia de que já sabe escrever.

Sobre o aprender, Simone nos diz que gosta de aprender, mas não soube dar uma definição para a palavra. Disse apenas: “Aprendê a lê”. E considera: “Ah, quando eu aprendo, aí eu já sei fazer as coisas”. Diz que aprender é legal, “porque assim nós aprende mais e não tem problema pra ficar assim.... pensando muito nas coisas que nós não sabe”.

Simone diz que gosta de aprender a ler e quem a ensina é a mãe, mas tem coisas que ela ainda não consegue. Considera que é importante saber ler e escrever para “aprender mais coisa” e “pra não ficá burro”. Simone nos conta que algumas vezes gosta de estudar e outras não. Gosta quando tem coisa legal como fazer pintura, mas não gosta de “copiar as coisa” porque no quarto ano a professora “manda um texto bem grande”. Simone fala: “Faço tudo pela metade, faço uma ou duas linhas, aí eu paro. Aí eu guardo o caderno”. Diz que fica brava, chateada quando não consegue fazer.

Na visão de Simone, uma criança que vai à escola e não aprende é porque é preguiçosa. E complementa: “Acho que ela é doida da cabeça. Porque a pessoa é preguiçosa e é doente da cabeça”. Pergunto se ela tem preguiça e Simone diz: “Um pouco”. Diz que tem muita preguiça quando dorme tarde. Fica cansada e às vezes dorme na sala de aula ou não faz

nada. Quando pergunto sobre o motivo de suas dificuldades, Simone diz: É “porque falam que sou aluno especial, eu não sou. Só o menino que é doente da cabeça, ele é aluno especial. Ele vai ficar assim até nós ir pro ginásio, ele vai aprender pouco”. Considera que está difícil, mas que ela vai aprender. Não identifica em si nada que saiba fazer bem, mas pensando um pouco mais, diz que sabe fazer “o teatro quando é fácil” – atividade dada em sala de aula pela professora e que diz gostar. Considera que não aprendeu nada com a história encenada, mesmo sabendo contá-la.

Observamos que a primeira referência de Simone sobre o aprender diz respeito à aprendizagem formal – aquisição da leitura, justamente o que diz ter dificuldade. O que nos chama a atenção é que a criança refere-se à mãe e não à professora como a pessoa que lhe ensina a ler.

É importante observar que, na primeira entrevista, Simone falou mais sobre o seu dia a dia. Mesmo quando perguntávamos sobre a escola, voltava-se para temas relacionados à sua relação com os amigos e ao brincar, “desviando-se” da nossa temática. Sobre o fato de estar ali e questões sobre sua aprendizagem e a escola, geralmente dava respostas sucintas e/ou dizia que não sabia. Pensamos que este era um jeito rápido da criança livrar-se do assunto para não ter que entrar em contato com suas dificuldades. Explicava extensamente (apesar do relato um pouco confuso) sobre suas amigas, as brigas entre elas e o fato de não gostar de ficar sozinha. Mostrava-se bastante mobilizada com esta temática, na qual observamos sentimentos de exclusão e rejeição, sendo esta transposta também para o ambiente escolar. Chama-nos a atenção a forma como Simone refere-se às suas dificuldades e ao aluno que não aprende – tido aluno especial e doente da cabeça. Vemos o medo de ser igual a ele e também de carregar tal estigma.

Ao pedir que me fale **sobre a escola**, Simone diz: “Eu sou um pouco chata”, referindo-se a ela e não à escola. A justificativa para tal denominação é o fato de ficar sozinha e considerar que não tem amiga na escola. Conta que reprovou o segundo ano, suas amigas foram para a série seguinte e por isso ficou sozinha. Sua fala nos sugere que o fato de não ter acompanhado o grupo gerou um sentimento de não pertencimento à classe que frequenta. Sobre a escola, observamos relatos distintos na narrativa de Simone. Num primeiro momento considera a escola importante, pois é lá que vai aprender a fazer “as coisas”. Posteriormente nos diz que sua escola “é um pouco chata”. Em outro momento considera a escola legal e justifica sua resposta: “Ah, porque tem espaço pra brincar em todo lugar, ela é grande [...]”.

Considera importante ir à escola para aprender a ler e a escrever. Diz que o que mais gosta de fazer na escola é de escrever. Quando pergunto o que escreve, responde: “Depende, tem vez que nós faz a atividade do livro”, ou então, copiam o que a professora escreve na lousa. Entre as atividades do livro, diz que gosta de fazer contas e que já aprendeu as “de mais, de menos e a de vezes”, mas só consegue fazer um pouco e acrescenta: “Eu não consigo resolver, aí eu fico esperando a resposta na lousa. Quando eu termino de fazer todas as coisas, a professora já tá passando a resposta mesmo”. Observamos que Simone percebe-se como alguém incapaz, e se coloca numa situação de passividade diante da aprendizagem esperando o que é dado pelo outro. Quando a professora dá a resposta ela corrige, ou melhor, copia, mas considera que isso não é aprender. E diz: “Eu não sei usar as coisa, aí fica chato pra mim”. Embora fale que não tem interesse pelos estudos, Simone diz: “Eu tenho interesse mais pra eu ler”. Assim, estudar e ler para a criança significam coisas distintas e um não implica no outro.

Fica triste quando a professora põe os alunos de castigo e não os deixa brincar na hora do recreio.

Em vários momentos Simone faz referência negativa sobre si dizendo que é chata, que briga e que não consegue fazer. Observamos que, ao ser solicitada que falasse sobre sua escola, a criança não faz referência ao seu desempenho ou às atividades realizadas em sala de aula e à sua aprendizagem, mas traz questões sobre seu relacionamento com os colegas de classe. A escola, para Simone, mostra-se mais significativa como um espaço para o contato com as outras crianças, nem sempre favorável, e para as brincadeiras. Mesmo assim, considera que a escola é importante porque vai aprender a ler e a escrever. Simone ainda não perdeu a esperança de que isso se dê no interior da escola.

Ao conversarmos mais especificamente **sobre quem ensina**, neste caso, a professora, Simone também nos diz que ela é chata, e nos aponta alguns motivos. Entre eles: quando está quase terminando as atividades e sua professora coloca incompleto em seu caderno. Considera que a professora dá poucos minutos para que possam terminar as atividades. Para àqueles que não conseguiram terminar, ela “pega a pasta de ocorrência e eu tenho que assiná meu nome”. Conta que quando tem reunião, a professora mostra a pasta para os pais. Simone se preocupa, pois acredita que sua mãe vai pensar que ela fez alguma coisa de errado e tem medo que a mãe lhe bata por isso. Quando pergunto sobre o que faz quando erra, Simone diz: “tem vez que ela (a professora) dá mais tempo que ela vai corrigi na lousa, aí o que eu fiz errado, eu apago e faço de novo”. Conta que tem medo de repetir o quarto ano porque os alunos vão ficar “zuando” dela. Mas ao mesmo tempo diz que sua professora vai aprová-la. Considera que aprendeu tudo que precisava para passar de ano e que vai conseguir fazer as atividades,

pois a professora “vai dar a resposta”. Simone tem a ideia de que a resposta vem do outro, não é algo que possa ser construído por ela.

Sobre como lida com as dificuldades na sala de aula, Simone responde contraditoriamente: “Eu pergunto pra professora. Tem vez quando eu não sei lê né, aí eu não pergunto pra professora, porque a professora não vai lê pra mim”. Ao questioná-la sobre o que gostaria que sua professora fizesse para que pudesse aprender com mais facilidade, Simone conta: “Tem um menino na minha sala que vai pra escola pra não fazê nada. A professora dá tudo coisa fácil pra ele, do primeiro ano. Ele é aluno especial, ele passa todos os anos”. Simone nos diz que suas atividades são as mesmas das “pessoas que já sabe lê”. Contraditoriamente, considera que seria “mais legal” se tivesse atividades mais fáceis e diferenciadas, como as do seu colega, mas ao mesmo tempo diz que não gostaria, pois os outros alunos ririam da “cara” dela. Diz ainda que gostaria que a professora ficasse perto dela para ensiná-la. Quando Simone fala do aluno especial, está falando também de um desejo seu de que a mesma coisa seja feita com ela. Parece acreditar que ele está tendo algo que ela não tem. Ele vai passar de ano e ela teme ser reprovada novamente, a ele são dadas coisas fáceis, a ela não. Ao mesmo tempo em que solicita autonomia, também pede apoio. Ao mesmo tempo em que não se considera “aluna especial”, teme ocupar esse lugar. Sou ou não sou? Qual a vantagem de ser? Essa é uma questão para Simone.

Considera-se um pouco bagunceira na sala de aula e diz que quando não quer ou não consegue fazer as coisas porque está muito difícil, fica batendo com o lápis na mesa toda hora.

Simone é enfática ao dizer que a professora é “chata”, indicando um vínculo negativo com quem ensina. A criança relata que não consegue acompanhar as atividades dadas em sala de aula, o que nos sugere um descompasso entre o tempo estabelecido pela professora e a realização das atividades propostas e o tempo que Simone necessita para realizá-las. Observamos que a criança sente-se punida pelo seu insucesso. A partir do que pudemos apreender da narrativa da criança sobre o erro, há duas possibilidades: “apagar e fazer de novo”, ou em outras palavras, copiar da lousa, sem compreender o que está sendo feito, ou permanecer “errado”. Simone tem consciência que o fato de não saber ler a impede de realizar muitas das atividades e que depende do outro para ter acesso ao entendimento das mesmas. Observamos certa ambiguidade em sua fala quando se refere às atividades diferenciadas que sua professora passa para o “aluno especial”. **Ser aluna especial ou não é uma questão – a questão de Simone. Em sua narrativa parece condensar as duas coisas, o desejo e o medo de ocupar o lugar de “aluna especial”.**

Finalizando a entrevista, peço para que Simone forme duas frases e complete uma terceira. Uma com a palavra **escola**, outra com a palavra **aprender** e ainda que completasse a frase **Eu.....**

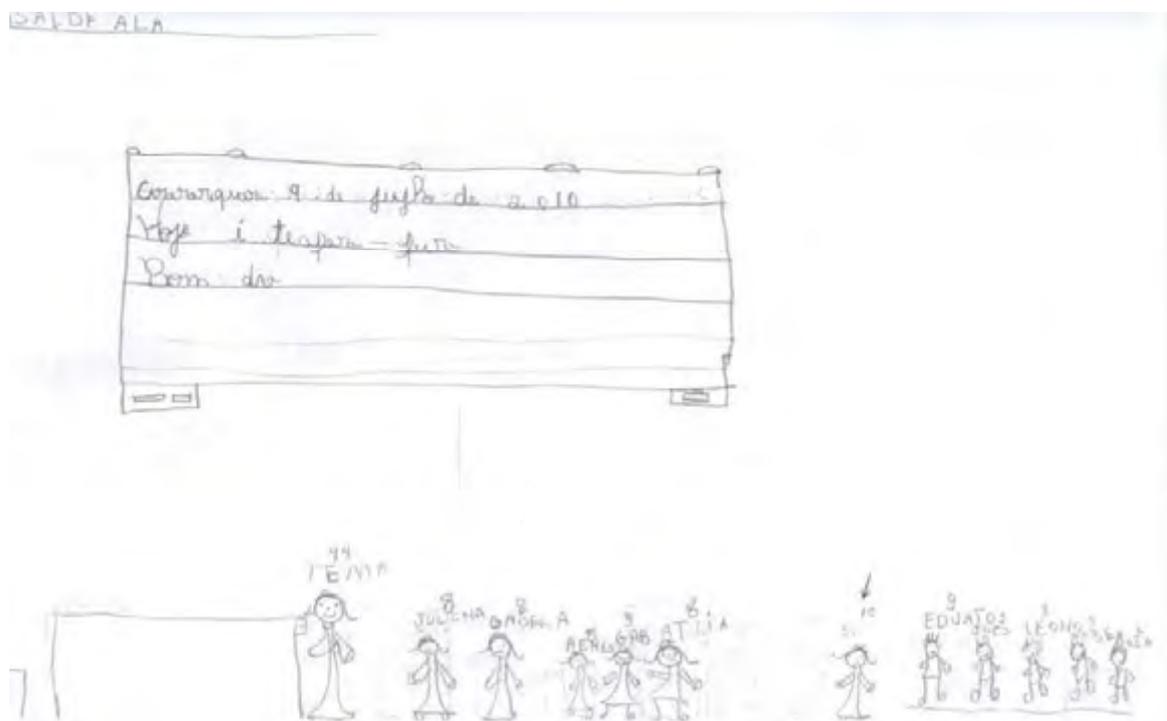
Ao iniciar a frase, Simone diz: eu ia falar uma coisa da **escola**: “**A escola é legal**”, mas não é. E em seguida diz: “**A escola é chata**”. Justifica dizendo que “o pessoal lá da escola, o pessoal que cuida de nós, não deixa nós fazer nada”.

Demorou a formar a frase com a palavra **aprender**, mas acaba por falar: “**Aprender é legal**”.

Completa a frase: “**Eu... gosto de brincar?**” Primeiro em tom de pergunta e depois afirma: “**Eu gosto de brincar**”.

Analisando as frases, observamos coerência com o que foi narrado por Simone sobre as questões escolares e a forma como as vivencia. Manteve-se fiel ao que pensa ou sente a ter que formar uma frase apenas para corresponder ao esperado, ou seja, que a escola tem que ser legal. Embora em vários momentos tenha denunciado o seu não aprender e seu insucesso escolar, acredita que ainda possa aprender e expressa seu desejo de que isso ocorra de forma satisfatória, que seja legal. Diante de todas as dificuldades que o aprender lhe impõe, embora não tenha certeza se pode, brincar é mais gostoso.

5.4.1.2 Par Educativo: desenho / inquérito verbal / escrita⁵⁹



1- Relato sobre o desenho: “Desenhei uma escola só”.

2- Escrita sobre o desenho:

- Título do desenho: A sala de aula. (verbal)

⁵⁹ **Algumas considerações sobre a produção escrita:** Utilizamos-nos dos pressupostos de Emília Ferreiro (1987), para a análise da produção escrita, na qual encontramos vários níveis de representação. Se tomarmos a escrita dos nomes dos alunos observamos características da fase alfabética, mas ainda em um nível bem inicial como, por exemplo, nas palavras TEMA = TELMA; JULIENA = JULIANA. Encontramos também representação correspondente ao nível silábico-alfabético, como na palavra LEONO = LEONARDO, que se caracteriza pela transição entre o nível silábico e o nível alfabético, assim, em uma mesma palavra, temos sílabas representadas por uma única letra e outras que já correspondem à escrita convencional. Em relação ao texto produzido por Simone, devido ao fato de não ter realizado a leitura e sim contato a idéia do que pretendeu escrever, optamos apenas por destacar algumas palavras: CMO = COMIGO, na qual a criança estabelece uma letra para cada som, uma das características do nível silábico. Ou ainda, quando escreve E SIDIA = ESSE DIA. Aqui podemos pensar em um ensaio da correspondência alfabética com apoio na oralidade, mas sem conseguir delimitar onde começa e termina a palavra. Também observamos a escrita de palavras do nível mais elementar que é o pré-silábico, no qual há uma junção aleatória de letras sem nenhuma correspondência entre letra/som. Ao escrever o texto, uma atividade que exige um processo mais elaborado da escrita, observamos uma oscilação e um recuo para os níveis iniciais do desenvolvimento da escrita. Podemos considerar que embora ainda não esteja alfabetizada, Simone já está iniciando suas hipóteses sobre a escrita alfabética. Utilizou-se da letra de forma para escrever o texto. Demonstrou conhecer a letra cursiva, porém algumas palavras e suas letras não são grafadas corretamente.

- **Título do texto:** NIC CE IABICA CMO (“Ninguém queria brincar comigo”)
 E SIDIA FOBUIPOTE PRMI ICTEUTO
 IESIDIA FMTGATO EU NÃO PICI POCENÃO PANICIPEPI
 CA ITFOGA TO FINA.

- **Leitura realizada pela criança do texto acima:** Esse dia foi meio legal pra mim né, porque nesse dia eu não tinha ninguém pra brincá, aí foi chato porque não tinha ninguém pra mim brincá, porque eu não tinha amigo, porque eu não conhecia ninguém, porque foi o primeiro dia que eu fui, só conhecia uma menina que era minha amiga. Aí eu não lembro se eu brinquei com ela. Aí depois não foi legal e depois eu não queria que ninguém brincasse comigo. Fim. (Fazia de conta que estava lendo o que escreveu).

A estrutura final do desenho de Simone apresenta os itens conforme proposto por Sakay (2007), entre os quais observamos: 1- Figura de quem ensina (professor); 2- A figura de quem aprende (aluno). Neste item, Simone se inclui como aluna, mas introduz a figura de outros alunos. A este respeito, Sakay (2007, p, 84) nos diz que: “como o cenário representado é em sua maioria a escola, a inclusão de colegas seria um elemento adequado à cena representada”. Porém, a autora observa que os resultados obtidos em seus estudos “permitem a sugestão de que as inclusões poderiam ser interpretadas como uma forma de defesa evitando uma relação de dualidade no par educativo” (SAKAY, 2007, p. 84). Nesse sentido, consideramos que, apesar da inclusão de outros alunos, ela não descaracteriza o item 3-, que é a presença do par educativo; e por fim, o item 4- o cenário escolar, composto por lousa, giz, apagador, mesa e cadeira e o conteúdo escrito na lousa.

Ao tomarmos a dinâmica do desenho de Simone, observamos que não houve um planejamento. O desenho foi sendo modificado à medida que íamos conversando sobre ele. Neste sentido, podemos pensar que diante de uma situação de conflito, mobilizada pelo tema ensino/aprendizagem, a criança procura uma aproximação gradativa da situação. Sua representação inicial foi apenas do cenário (lousa, mesa, cadeira e carteiras). Segundo Sakay (2007, p. 67), “a ausência da figura de quem ensina e/ou a ausência da figura de quem aprende são, por si só, itens sugestivos de conflito na relação com a aprendizagem”. O uso excessivo que Simone faz da borracha, ao fazer e refazer seu desenho, também pode ser considerado como item sugestivo de conflito em relação ao tema. Ao ser questionada se ali havia alguém ensinando e alguém aprendendo, diz que não, que ainda irá fazê-los e dá continuidade ao desenho. Agora, tenta incluir ensinante e aprendente no cenário, encontra espaço apenas para o professor, pois os alunos “não se encaixam” nas carteiras já desenhadas. Diante do não “enquadramento” dos alunos, às suas respectivas carteiras, Simone atribui-lhes um novo espaço. Apaga todas as carteiras e faz um aluno para cada carteira apagada, todos em pé.

Embora tenha representado o âmbito escolar e a aprendizagem sistematizada, o objeto de conhecimento mostra-se estereotipado. Tentou reproduzir algo que provavelmente copia todo início de aula, desde que entrou na escola. Ainda assim, com erros. Observamos que a cópia não tem permitido nem ao menos a memorização da grafia correta.

Entre a professora e Simone há várias alunas. Podemos pensar que estas figuras funcionam como barreira para evitar uma relação direta e próxima entre Simone e a professora.

Um aspecto importante a ser considerado e que se revelou na dinâmica do desenho é que ao esquecer o nome de algumas das alunas desenhadas, apaga essas figuras. Dessa forma, cria-se uma nítida separação entre as alunas e Simone. A figura que representa Simone fica entre duas turmas de alunos. A primeira turma das meninas mais próxima da professora e a segunda turma dos meninos, que estão mais distantes. Neste intervalo está a figura de Simone. Embora não pertença a nenhum grupo, encontra-se mais próxima da turma dos meninos, entre os quais está Daniel, um aluno identificado por Simone como alguém que não aprende e que é considerado “aluno especial”. Os aspectos aqui abordados sugerem um sentimento de isolamento e de rejeição, ou seja, de não pertencimento, tema que tem sido recorrente em sua narrativa.

No que se refere à relação professor-aluno, observamos também que estes se encontram distantes e de costas para o objeto de conhecimento. Além disso, estas figuras não se olham e não há interação entre elas. Estes itens sugerem uma falta de vinculação ou uma vinculação negativa tanto com o objeto de conhecimento, como também entre quem ensina e quem aprende. Embora não haja muita diferença no tamanho das figuras representadas, a do professor está em tamanho um pouco maior e se encontra próximo à mesa, marcando uma distinção entre eles. Tal representação pode sugerir um vínculo pouco claro e importante entre quem ensina e quem aprende.

Tanto o professor como os alunos possuem olhos em ponto. Segundo Sakay (2007), os olhos em ponto podem representar um meio imaturo de enfrentar a vida, um aspecto regressivo na maturidade afetiva.

A professora e alguns alunos apresentam a boca com uma expressão de sorriso, entre eles Simone, mas nem todos possuem tal expressão. Os alunos mais distantes da professora (os meninos), entre os quais está Daniel, identificado por Simone como aquele que não aprende, possuem uma expressão “de susto”. Podemos pensar que representa aqueles que aprendem como mais felizes dos que aqueles que não aprendem ou como ela gostaria de vivenciar tal situação.

Projetivamente, tal divisão sugere que os alunos que aprendem estão mais próximos da professora, enquanto os que não aprendem estão mais longe. Ela parece estar “esquecida” entre ambos. Simone se coloca mais próxima dos alunos que não aprendem, o que nos indica uma identificação maior com este grupo. Porém, podemos pensar que a criança não se sente pertencendo a nenhum deles.

Observamos coerência entre o título dado “A sala de aula” e o desenho. Sobre o desenho, relata que a professora está contando uma estória – do “Patinho Feio” para a classe. Personagem que é discriminado por ser diferente. Conta também que este mesmo dia não foi legal porque vomitou na sala de aula. Ao trazer esse fato, podemos pensar que Simone quer nos dizer que algo não está bem. Sente-se diferente dos outros alunos, o que gera um sentimento de rejeição e isolamento, como retrata em seu desenho. Tal como Patinho Feio, sente-se discriminada e não pertencendo ao grupo. Tema que reaparece quando solicitado que escreva uma estória sobre seu desenho. Diante da proposta, Simone apresenta certa resistência dizendo que não sabe, mas não se recusa a fazê-la. Porém, antes de começar a escrever, faz linhas no papel sulfite. O uso de linhas pode sugerir certa insegurança e necessidade de apoio. Mas podemos pensar também que, enquanto faz às linhas, a criança tem um tempo para se aproximar da situação que traz ansiedade, assim como fez com o desenho.

O texto produzido por Simone não tem relação com a situação desenhada e nem com o título dado para o desenho, mas podemos estabelecer relações com o tema trazido através da estória do patinho feio, confirmando o tema de rejeição e não pertencimento de Simone.

Neste caso, também observamos correlações e coerência entre as três formas de narrativa. Muitos dos aspectos observados no desenho serviram para confirmar e aprofundar o que já havia sido anunciado nas entrevistas. A narrativa escrita reforçou o tema de não pertencimento e rejeição de Simone, além de nos permitir observar como lida com este objeto de conhecimento.

5.4.1.3 Uma síntese para as narrativas de Simone: “Eu não pertencço a esse mundo”.

Tecendo as narrativas de Simone, buscando compreender como ela estabelece sua relação com a aprendizagem e vivencia seu insucesso escolar, consideramos que o aprender, mais especificamente o aprender a ler e a escrever, mostra-se uma atividade estranha a si e pouco ou nada prazerosa. Simone não encontra sentido no que faz. Ir à escola para aprender a ler e a escrever contradiz sua experiência. Embora esteja no 4º ano, não consegue nem ao

menos copiar, ou seja, reproduzir o que é dado pelo outro; deixa “tudo pela metade”. Diante da frustração de não conseguir acompanhar a classe fecha o caderno e brinca com o lápis. Como consequência, além de lidar com a frustração do não saber, do não conseguir copiar e acompanhar a classe, também tem que lidar com o medo de ser punida pelo seu insucesso. Sabe que com isso frustra ainda mais a expectativa da mãe, que não aceita suas dificuldades. A falta de compreensão da razão pela qual Simone não aprende faz com que a mãe não aceite a condição de não aprendiz da filha, e a culpabilize por isso, ao considerar que ela não tem interesse ou é preguiçosa. Embora a mãe reconheça algumas qualidades em Simone, não confia na capacidade da filha.

Diante das poucas possibilidades de sucesso na escola, Simone anseia por momentos nos quais possa copiar a resposta correta e eventualmente obter “um certo”. Porém, sabe que copiar não é aprender e que aquilo não lhe pertence, mas momentaneamente pode ter uma sensação de bem estar por conseguir fazer e “ser igual” aos outros. Ela também mostra certa recusa em seguir fazendo algo que é estranho a si e que não compreende. Numa atitude reativa, atrapalha quem está conseguindo fazer e/ou aprender. Um jeito de ser olhada, percebida e sair do lugar de “não pertencimento” no qual se coloca ou é colocada. Simone não se encaixa no lugar de “aluna ideal” determinado pela escola, como mostra no desenho do Par Educativo. Não tem o mesmo ritmo, não aprende, não corresponde às expectativas. Não pertence à turma dos que aprendem, mas recusa-se a aceitar a condição de “aluna especial”

Aprender para Simone, ou melhor, não aprender está relacionado ao sentimento de rejeição, de não pertencimento e de ser diferente, assim como o “Patinho Feio” – “um pato feio, que ficou bonito”. Ao contrário da mãe que já se mostra sem esperança, Simone ainda espera por essa transformação, quando nos diz que quer aprender e que não aceita o lugar de “aluna especial e doente da cabeça”. Mas embora fale sobre seu desejo de aprender, **fica a questão para Simone, ocupar ou não o lugar de “aluna especial”.**

Simone precisa experimentar outro lugar e deposita tal esperança no nosso encontro, quando diz que está ali para aprender a ler. A única coisa que se mostra prazerosa para Simone no interior da escola são as brincadeiras e as atividades lúdicas, como pintar e fazer teatro. Observamos que **para Simone o brincar e a atividade escolar estão completamente desvinculados. Uma coisa é livre e prazerosa e a outra não. Não vê como possibilidade sua aproximação da aprendizagem como algo lúdico e que possa dar prazer.**

Podemos dizer, ainda, que a frustração diante do não saber e do erro não é compreendida e considerada como parte do seu processo de aprendizagem. Ela tem uma visão estanque do aprender: ou sabe ou não sabe. Tem ideia de que a resposta vem do outro, não é

algo que possa ser construído por ela. Neste sentido, o que é seu não é bom, não tem valor ou ainda, não é visto ou utilizado como uma parte do acerto e de sua aprendizagem, o que parece ser referendado pela escola e pela família. Do que pudemos apreender das narrativas de Simone, o insucesso em sua escolaridade se expressa pelo medo de carregar o estigma de ser uma aluna especial e doente da cabeça, pelo medo de não aprender e ficar burra, ou seja, de ser incapaz, por não pertencer ao mundo letrado e pela possibilidade de ser motivo de “gozação” para os colegas de classe, pelo sentimento de exclusão e rejeição, e que se faz presente em vários contextos, seja na escola ou não. Neste sentido, as experiências vividas por Simone no interior da escola culminam numa desvalorização de si. Embora tente cumprir com o solicitado, no caso a escrita, observamos sua angústia por saber que o que escreve não corresponde ao que é convencionalmente aceito, quando diz “eu não sei ler o que escrevi”. O insucesso também se expressa quando não consegue acompanhar e corresponder às expectativas seja da mãe, da professora e/ou dos colegas e de si mesma. Consideramos que, apesar de todas as adversidades que a aprendizagem escolar tem proporcionado a Simone, fazendo com que a vivencie como um fracasso seu e não como insucesso como pretendemos neste trabalho, Simone ainda não desistiu de aprender. Faz-se necessário experimentar outro lugar de aprendiz, no qual possa ser reconhecida em sua singularidade, senão, a escola continuará sendo mais significativa como um espaço para as brincadeiras. Fora isso, observamos uma vinculação bastante negativa com a escola e tudo que lhe diz respeito.

6 DISCUSSÃO

Embora este trabalho não tenha sido produzido inteiramente a partir do método psicanalítico, buscamos nos conhecimentos teóricos e metodológicos da Psicanálise inspiração e recursos para a investigação e a leitura do material obtido junto às crianças.

Consideramos importante tecer algumas considerações sobre os instrumentos escolhidos, mais especificamente, a entrevista psicológica aberta, definida inicialmente com o objetivo de “dar voz às crianças”. Constatamos que este instrumento não se mostrou o mais adequado aos nossos sujeitos. Equivocamo-nos ao pensar que, por se tratar de crianças com mais idade (ente 09 e 11 anos), poderíamos contar com uma fluência maior na comunicação verbal. Embora nenhuma criança tenha se recusado ao diálogo, deparamo-nos com respostas esquivas e lacônicas. No lugar de narrar suas experiências, as crianças responderam às perguntas formuladas por nós. Neste sentido, o que as crianças contaram sobre seu aprender e o insucesso escolar ficou aquém do que definimos como narrativa para efeito desse trabalho. “Houve pouca narrativa” no sentido de a criança emitir um discurso espontâneo, no qual ela expressasse sua condição subjetiva. Foi necessário que a pesquisadora conduzisse a entrevista, por meio de perguntas mais direcionadas à nossa temática. Dessa forma, optamos pela entrevista semiaberta, por meio da qual pudemos obter uma quantidade de dados significativos para a nossa pesquisa.

Levamos como possibilidade das dificuldades de narrar, além da pouca pertinência do instrumento escolhido inicialmente, como apontamos acima, a conjunção de uma série de fatores. Entre eles, o fato: de serem crianças e com uma queixa específica, ou seja, com histórico de insucesso escolar; de ser uma situação nova para criança, que inicialmente se mostra desconfiada do que querem ou esperam dela; a ansiedade causada pelos temas que abordam justamente sua problemática; e, ainda, que a dificuldade com a linguagem verbal possa decorrer de características relacionadas às questões sócio-culturais. Sabemos que este é um tema polêmico e que merece atenção, mas não é nosso objetivo discuti-lo neste momento. Para fins desse trabalho, consideramos pertinente apenas pontuar a concepção de Mezan (2002a) da qual compartilhamos. Para o autor, “a subjetividade como estrutura e como experiência de si depende sobremaneira do *lugar social* que ocupa o indivíduo [...], o que implica em saber de que lado da luta de classes ele está – dos que produzem a mais valia ou dos que participam na sua produção”. (MEZAN, 2002a, p. 265, grifos do autor). Neste sentido, consideramos que a narrativa do indivíduo, neste caso a criança, é permeada pelas

mesmas condições. Ou seja, faz diferença o fato de a criança ter acesso à língua culta ou não. Esta é uma das grandes questões há muito discutida no âmbito da educação.

No que se refere ao uso do desenho, reafirmamos Klein e Winnicott, entre outros autores, quando dizem que o brincar e o desenho são o modo predominante de comunicação da criança até a puberdade. Dessa forma, também o incluímos como instrumento de investigação, considerando-o como outra forma de narrativa. Esta mais próxima do universo da criança. Na prática, o Desenho do Par Educativo se mostrou um instrumento importante na investigação do vínculo que a criança estabelece com o aprender, com o professor e consigo mesma, além de apontar os possíveis conflitos na situação de ensino-aprendizagem.

Embora este instrumento tenha se mostrado rico em sua dinâmica, o que observamos de fato na narrativa de todas as crianças, seja ela verbal ou gráfica (desenho e escrita), foi uma **“pobreza” da vida de fantasia e do mundo imaginativo**, pelo menos no que se refere a esta temática.

Podemos dizer que as narrativas dessas crianças vão ao encontro dos resultados de pesquisa de Barone (1993), ao observar que normalmente, quando as crianças são questionadas sobre suas dificuldades escolares, não conseguem se posicionar a respeito de si, embora consigam relatar o que ouvem de pais e professores a seu respeito. Uma fala que parece estar a serviço da demanda social.

Entre os itens por nós analisados, também constatamos que, quando falam sobre o motivo de estarem ali conosco, elas geralmente repetem o que os pais falaram ou afirmam não terem sido informadas. Com exceção de Fabrício, que questiona a informação dada pelo pai, que se deve às questões escolares (embora admita ter algumas dificuldades, principalmente de interpretação na disciplina de história), as outras crianças concluem que ali estão para “aprender a ler”. Observamos em suas narrativas a internalização do discurso adulto, quando falam que é preciso aprender para arrumar um bom trabalho, ganhar dinheiro e, principalmente, para não “ficar burro”, denunciando a estigmatização do insucesso escolar.

Em seu trabalho com as crianças encaminhadas com problemas na aprendizagem da leitura e escrita, Barone (2010)⁶⁰ constatou também que, para uma intervenção psicopedagógica mais efetiva, não adiantava apenas ensinar estas crianças. Era necessário dar-lhes oportunidade de fala, uma vez que a expressão verbal das crianças estava bastante inibida e com poucos recursos. Era preciso fazer com que elas pudessem estabelecer uma relação de outra natureza com a linguagem, ou seja, que elas pudessem expressar-se a partir de sua

⁶⁰ Comunicação verbal realizada em supervisão dos casos apresentados nesta pesquisa em Julho de 2010.

própria experiência. Só assim um trabalho mais centrado na aquisição da leitura e da escrita faria sentido para essas crianças. Ainda segundo a autora, a Psicanálise atenta para “a estreita ligação entre linguagem e constituição do sujeito humano, tendo como eixo central a questão do desejo” (BARONE, 1993, p. 33).

A palavra nos permite a representação mental, elemento fundamental para o acesso do indivíduo ao simbólico e ao pensamento. Ao reconhecer o valor da linguagem Freud nos diz: “é provável que o pensar fosse originalmente inconsciente, na medida em que ultrapassava simples apresentações ideativas e era dirigido para as relações entre impressões de objeto, e que não adquiriu outras qualidades perceptivas à consciência até haver-se ligado a resíduos verbais. (FREUD, 1996b, p. 240, vol. 12).

Quando falamos em mundo simbólico e imaginativo, estamos nos referindo também ao mundo psíquico, ou seja, à realidade interna do sujeito em sua relação dinâmica com a realidade externa. Para a Psicanálise, a fantasia, verdadeira encenação do desejo, é o sustentáculo da vida psíquica e conseqüentemente de nossas realizações no mundo real. Para Freud, o sonho é a base para a vida de realidade. Ou, dito de outro modo: realizamos na vida real o que antes pudemos sonhar e imaginar. A falta de curiosidade criativa/ imaginativa sobre o objeto de conhecimento – a leitura e escrita – foi uma das características que observamos na narrativa de todas as crianças. A **capacidade de simbolizar e de fantasiar** está intimamente ligada ao processo de alfabetização, que observamos **prejudicada nessas crianças**. Mesmo em Fabrício, que se mostra um pouco mais adiantado no processo de aquisição da leitura e escrita, observamos uma atividade imaginativa bastante limitada no que se refere a estes objetos de conhecimento.

Sobre a aplicação do Desenho do Par Educativo, nossos resultados também confirmam os apresentados por Sakai (2007) nos quais a autora constata a relação entre desempenho escolar e o total de indicadores de conflitos presentes nos desenhos analisados em sua pesquisa. Conclui que o grupo de crianças com desempenho escolar insatisfatório apresenta um número elevado de indicadores de conflitos no Teste do Par Educativo.

Nos desenhos aqui analisados, também encontramos vários indicadores de conflitos, corroborando os resultados da autora. Alguns indicadores se repetem em todos os desenhos, entre eles: a falta de reciprocidade no olhar entre quem ensina e quem aprende; a presença de barreira, ausência ou estereotipia do objeto de conhecimento, o uso excessivo da borracha e a posição dos professores. No entanto, a forma como cada um expressa seu vínculo com o aprender e seu entorno se faz de modo singular.

Os resultados nos mostram que **a forma como a criança entra em contato com o aprender e com seu insucesso escolar está assentada em seu modo de ser e de se perceber no mundo, ou seja, em sua realidade psíquica**, e, como vimos na Seção 3, é construída a partir das primeiras experiências da criança em sua relação com a mãe.

A este respeito, Assis (2003, p. 219) apresenta os resultados de sua pesquisa⁶¹, tese de doutoramento cujo objetivo principal foi “identificar aspectos afetivos e cognitivos que estivessem associados a bom e mau desempenho escolar” em alunos da primeira série (atual segundo ano) de uma escola estadual. Entre os vários pontos analisados pela autora, destacamos dois que vão ao encontro do que acabamos de enunciar.

Por exemplo, a autora analisa, a partir de uma perspectiva kleiniana, histórias relacionadas à situação de alimentação, contadas pelas crianças na aplicação do CAT⁶². Isto é, considera que “a representação inconsciente da criança sobre esta situação, de certa forma, é “matriz” para as fantasias inconscientes relacionadas à aquisição de conhecimento”. Os resultados mostram correlação entre a representação positiva da situação de alimentação (alimento bom, disponível, oferecido pelo adulto, etc.) e bom desempenho escolar. “Igualmente, a representação negativa (incerteza, insegurança na obtenção do alimento, adultos poucos disponíveis a oferecê-lo, etc.) estava relacionada ao mau desempenho escolar”. (ASSIS, 2003, 2003, p. 219). A autora constata que as crianças que apresentavam “mau desempenho escolar, as histórias sinalizavam imagos parentais muito frágeis, sem condições de prover a si e ao outro, promovendo uma orfandade psíquica”. (p.221). Observou ainda que, quando a criança associa os adultos a figuras positivas, tem uma matriz inconsciente que pode proporcionar um bom relacionamento com o conhecimento e com o adulto (professor), veículo dessa aprendizagem. Neste sentido, conclui que “o papel dos adultos é fundamental no desenvolvimento da criança, na construção do objeto interno capaz de “sustentá-la”, com implicações para seu rendimento na escola”. (p. 224). Este resultado, combinado com outros obtidos na mesma pesquisa, demonstra uma relação forte entre fantasias inconscientes e desempenho escolar. Embora este trabalho não apresente a mesma concepção teórica que o nosso, expõe como a subjetividade está implicada nas questões educacionais, favorecendo, ou não, a vinculação e o interesse da criança na busca pelo conhecimento. Nesse sentido, consideramos que as constatações de Barone sobre a linguagem/comunicação verbal e de Assis sobre as fantasias inconscientes apontam para a

⁶¹ Dados referentes à sua Tese de Doutorado: “Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios”, 1985.

⁶² Teste Projetivo para avaliação dos aspectos psicológicos – CAT – Children Aperception Test, forma Animal, introduzido por Bellak e Bellak (1949).

importância da constituição subjetiva na relação com a aprendizagem/desempenho escolar e estão em consonância com os resultados de nossa pesquisa.

Este é apenas um aspecto de uma situação complexa que interfere na aprendizagem escolar de uma criança e que nosso trabalho busca pontuar. Assim, a partir do que observamos a respeito de como as crianças narram sobre seu vínculo com a aprendizagem e o insucesso escolar, fazendo uso das contribuições de Freud e Winnicott, buscaremos nos aproximar de alguns conceitos que podem nos auxiliar na compreensão dessas questões. Não pretendemos aqui esgotar todos os aspectos observados e nem estabelecer verdades absolutas, mas apresentar uma forma, mesmo que parcial, das contribuições da Psicanálise para pensarmos as questões educacionais do ponto de vista das crianças.

Uma análise individual possibilitou-nos apreender como cada criança se coloca na situação de aprendiz, identificando o que pertence a cada sujeito de forma singular, mas também destacar aspectos comuns, ou seja, questões que se repetem na problemática do insucesso escolar.

No plano da singularidade, **Fernando** se coloca de forma infantilizada diante do aprender, e acredita que ler e escrever “**não é para o seu bico**”. **Renan** sente que o aprender o coloca em risco, dessa forma resiste em entrar em contrato com este objeto de conhecimento, pois acredita que “**aprender é perigoso**”. Fabrício ocupa o lugar de engano, sente-se falhando em sua missão, mas finge que não liga. Seja na relação com os pais ou com os professores, **na vida e/ou na aprendizagem, segue “dando um jeito”**. Para **Simone**, fica a questão, ser ou não ser “aluna especial” e sente-se “**não pertencente ao mundo letrado**”, como observamos nas análises individuais, apresentadas na Seção 5.

Embora cada criança tenha um jeito singular de se vincular e de expressar seu lugar de aprendiz, observamos questões que se repetem nas narrativas de todas elas, sendo nosso objetivo agora tecer algumas considerações no plano da generalidade, tomando esses casos como exemplares. Um primeiro ponto a destacar refere-se à questão narcísica. Retomando Freud, é a partir da elaboração do narcisismo primário e entrada no narcisismo secundário, no qual a satisfação se dá por meio do pensamento e não mais da alucinação, que a criança se torna capaz de suportar a frustração. Ou seja, ela torna-se capaz de controlar seus impulsos e de adiar a satisfação imediata. Essa passagem lhe permite voltar-se para o mundo externo, porém isso não significa que o processo primário seja abolido totalmente. Freud ainda nos adverte que tanto o excesso de frustração como de gratificação pode aprisionar o sujeito aos objetos primários, prejudicando o processo de sublimação. Assim, diante da frustração, há a negação e a busca para reconstruir de modo alucinatório a situação perfeita, condição de seu

narcisismo. Podemos tomar esse modo de agir da criança em suas relações iniciais com a mãe para pensarmos a experiência de aprendizagem escolar. A partir do que as crianças nos contam, constatamos que a **exigência externa** – o ambiente escolar – representada pelos professores, atividades em sala de aula, tarefa e a cobrança dos pais, neste contexto, **geralmente é maior do que a criança pode corresponder**. Diante das constantes situações de insucesso e frustrações que a aprendizagem escolarizada, mais especificamente, o aprender a ler e a escrever, impõe a essas crianças, observamos uma dificuldade de suportar e adiar o desprazer gerado pelo não saber. Dessa forma, em vez de procurar resolver tais situações por meio do pensar, ou seja, do princípio de realidade, os sujeitos mostram um sentimento incapacidade e agem defensivamente, utilizando-se de mecanismos de negação, regressão, repressão, formação reativa, etc., buscando manter a integração egóica. Neste sentido, Fabrício “finge que faz”, Fernando “regride” e assume uma postura infantilizada, Renan “prefere não fazer” a ter que errar e Simone “atrapalha a classe”, quando não consegue fazer e todos diante do não saber/insucesso refugiam-se na cópia.

Observamos em todas as narrativas um “retorno” ao estado narcísico onipotente que pode se apresentar sob a forma de que “tudo sabem” e, portanto, negar a realidade e as regras e agir de acordo com seu desejo, ou então, de que “nada sabem” e assim passam a evitar ou resistir às situações nas quais o pensar é exigido. Condição para a aprendizagem escolar. Ou ainda, se submetem ao saber do outro, que é tomado como certo. Observamos ainda que, quando questionadas sobre o que é aprender, todas as crianças tiveram dificuldade em definir tal palavra, mas consideram que aprendemos alguma coisa quando nos apropriamos do objeto de conhecimento. Constatamos que embora o significante “**aprender**” para essas crianças tem o **sentido e/ou o desejo de “saber fazer sozinho” e “corretamente”**, conforme os exemplos que se seguem: Fernando: “queria aprender a ler sozinho”; para Renan, aprendemos quando sabemos “*escreve(r) e fala(r)*”, referindo-se ao saber contar o que leu; Fabrício diz: “Quando cê sabe fazer, quando cê faz, cê acerta, aí cê fala: Já aprendi. Quando eu acertar aí eu já falo que já sei fazer já. [...] Quando eu levo pra professora e ela dá certo”; e Simone diz: “**quando eu aprendo, aí eu já sei fazer as coisas**”. Na prática, o que acontece frequentemente, segundo a fala das crianças, é apagar o que fizeram e copiar o que é dado pelo outro sem que haja compreensão e, portanto, aprendizagem.

Neste sentido, as narrativas sobre o **insucesso escolar** nos apontam para uma **desvalorização narcísica**. A fala predominante de todas as crianças foi “não sei”, “não

consigo”, “ficou feio”, “é pouco”, denunciando um sentimento de incapacidade diante das situações que as remetem ao saber escolar e ao medo de não aprender e ficar “burro”.

A esse respeito, Gibello (1983) escreve que por muito tempo as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem e os problemas da inteligência estiveram descartados do interesse do médico. Segundo o autor, um dos motivos é que o contato com os problemas relacionados às questões da inteligência traz sofrimento narcísico para quem o vive e transferencialmente para quem trabalha com tais sujeitos. Acrescentamos que este sofrimento narcísico atinge diretamente os pais. Isso fica claro na fala da mãe de Renan quando afirma que sente o fracasso do filho como um fracasso seu; ou de Simone que não aceita a dificuldade da filha; ou ainda, da mãe de Fernando, que nos conta: “eu também tenho dificuldade de ler [...]. Aí minha mãe falou assim: ‘ele puxou pra você’”.

O autor aponta também que a maioria dos xingamentos vem da patologia da inteligência e não de outras patologias como as neuroses e as psicoses e observa que, popularmente, nas trocas verbais entre crianças e adultos, as palavras ‘bobo’, ‘lerdo’, ‘retardado’, ‘imbecil’, entre outras, são usadas para além de uma concepção médico-psicológica. Aqui, acrescentamos a palavra ‘burro’, utilizada por todas as crianças. Termos que denigrem a imagem de quem não aprende e confirmam a estigmatização do insucesso escolar.

Ainda como exemplo dessa desvalorização narcísica, destacamos a fala de Simone, quando associa o seu não aprender ao fato de as pessoas falarem que ela é “aluna especial” e “doente da cabeça”, ou então, quando projetivamente “culpabilizam” a própria criança pelo seu insucesso escolar. Segundo **Fernando**, a criança que vai à escola e não aprende é porque “**ela fica fazendo bagunça**”, para **Renan** é porque “**ela não quer**” e para Fabrício, porque “**não presta atenção**” e “**não estuda**”. **Simone** ainda considera que é “**porque é preguiçosa**”. E complementa: “**Acho que ela é doida da cabeça**”.

Ainda na concepção freudiana, a passagem do narcisismo primário para o secundário traz para o sujeito duas questões importantes: a construção de um sentimento de si e de sua autoestima e também a construção de ideais sociais e culturais (ideal do ego). Ao sair da condição de ego ideal, a criança volta-se tanto para a construção de seu amor próprio (ego), como também para a busca de ideais socialmente valorizados, com o objetivo de conquistar novamente um lugar de importância (ego ideal) aos olhos de alguém. Agora, além dos pais, também professores e outras pessoas significativas em sua vida. A criança percebe que não é

mais o centro do universo e que para ser amada e aceita, algumas concessões são exigidas pelo mundo externo.

Segundo Freud (1996, vol. 14), a autoestima está intimamente ligada à libido narcisista primária, ao sentimento de onipotência confirmado pela experiência e pela satisfação do ideal do ego. Neste processo, a criança tem possibilidade de construir uma imagem (estrutura) egoica mais forte ou mais frágil. É a partir da construção da imagem de si que a criança vai estabelecer os ideais para sua vida.

Diante desta afirmação, as narrativas das crianças nos apontam que suas experiências escolares não têm colaborado para a construção de uma imagem positiva de si e de sua autoestima. O que constatamos neste trabalho é um **desinvestimento de seu próprio eu**.

A partir das narrativas das crianças, podemos pensar que se algum dia elas tomaram a escola e o aprender a ler e a escrever como ideal de ego, hoje se mostram distantes desse ideal socialmente valorizado. **A alfabetização não é tomada** pela criança, e podemos dizer, por seus pais, como um instrumento civilizatório, de transformação, criação e controle do mundo e, portanto, **como conquista do ideal de ego**. De modo geral, observamos na narrativa das mães a esperança de que o filho aprenda a ler e a escrever e, embora algumas ainda mencionem a possibilidade de a criança vir a frequentar uma faculdade, como é o caso da mãe de Renan, de fato, o que as narrativas todas apontam é a expectativa/ desejo de que o filho saiba utilizar o código escrito, um pouco melhor do que eles (mãe/pai). Preocupam-se com a condição de trabalho e almejam que esta seja menos “dura” para o filho do que tem sido para eles (mães/pais). Neste sentido, a mãe de Simone espera por um “milagre”, e a de Renan que, apesar de demonstrar uma elevada expectativa, se considerarmos as dificuldades que a criança apresenta no momento desta pesquisa, coloca a questão financeira como impedimento do acesso de Renan à faculdade. De alguma forma, estas mães mostram-se pouco confiantes de que alguma coisa possa ser mudada e a **“boa” escolarização do filho** também se mostra um **ideal de ego distante**. Podemos pensar que estes adultos também não se mostram confiantes na promoção de um ambiente suficientemente bom para os filhos, seja do ponto de vista psíquico e/ou material.

Ainda no que se refere à criança, constatamos uma passividade diante da aprendizagem escolarizada. Talvez por não mais acreditarem em sua capacidade de aprender e de fazer corretamente, atribuem “o saber” ao outro, no caso, o professor e às vezes ao amigo, como é o caso de Fabrício. Ele nos conta que tem **vergonha** de expor suas dúvidas perante a classe, pois teme ser motivo de “gozação”. Por vezes prefere perguntar ao amigo. La Taille (2002, p. 113), refere-se à vergonha como um sentimento decorrente de uma autoavaliação

negativa. Tal sentimento é experimentado quando há “uma disjunção entre o valor com o qual a pessoa julga a si própria, e os valores associados às ‘boas imagens’. Muitas vezes o sentimento de vergonha é antecipado pelo indivíduo sem que a disjunção ocorra de fato”. O autor ainda acrescenta que a vergonha está relacionada, assim como a culpa, a um controle interno, pois não basta que sejamos julgados negativamente por outrem, mas é preciso que esse julgamento venha de nós mesmos. Apresentamos a narrativa de Fabrício com ilustração, mas podemos afirmar que todas as crianças em algum momento expressaram este sentimento em suas falas ao referirem-se ao **insucesso escolar**. Um sentimento variável em sua intensidade, mas no fundo doloroso e que não pode ser desprezado enquanto experiência afetiva na constituição do eu. A vergonha pode estar relacionada à experiência de não satisfação do ideal do eu, ou seja, por não corresponder às expectativas do que é ser “um bom aluno”. Ainda sobre o mesmo tema, todas as narrativas revelam uma desvalorização do que são capazes de realizar, como observamos em vários momentos deste trabalho. O que produzem não é reconhecido como parte de seu **processo de aprendizagem** ou algo que possa ter algum valor, ou seja, **não é tomado como uma experiência que lhe é própria e, portanto, como aprendizagem de fato**. A avaliação negativa pode deixar um dano permanente à autoestima da criança sob a forma de uma ferida ou cicatriz narcísica.

Há uma **visão estanque por parte das crianças: ou se sabe ou não se sabe; há acerto ou erro**. Em nossa experiência, observamos muitas vezes que, ao questionar a criança sobre sua produção, imediatamente a mesma apaga o que fez. Ela já toma a intervenção como apontamento de algo que está errado e nem sequer olha o que fez para responder a pergunta. Já internalizou que não sabe e que o que faz está sempre errado. Assim, o melhor é apagar e esperar pela resposta, ou seja, copiar o que o outro lhes dá como certo. **Executa um fazer sem sentido e pouco prazeroso** e continua sem se apropriar do objeto de conhecimento. Simone ressentente-se por não conseguir copiar tudo da lousa e ainda ser “punida”, ao colocar seu nome no “livro de ocorrências”, **Fernando expressa sua “vontade de rasgar o caderno” quando erra e a “professora apaga tudo”, Renan, diante da folha em branco, nos apresenta um “bicho branco”, que o assusta e não consegue produzir seu próprio texto** e, ainda, Fabrício busca estratégias para não entrar em contato com o desprazer do erro. Quando não sabe qual letra usar, inventa um “S” que parece “C”, ou vice-versa.

Sobre a **aprendizagem escolar**, mais especificamente da leitura e da escrita, as narrativas de todas as crianças nos remetem a uma **questão utilitária e não prazerosa do aprender**. A aquisição de tais conhecimentos não é vista como possibilidade e gosto por adquirir autonomia e/ou algo que possa ser prazeroso em sua vida. Se tomarmos Freud, para

ao qual o aprendizado, ou o desejo de saber, está relacionado à vida erótica, enquanto energia pulsional, o que se verifica nessas crianças é a falta de investimento afetivo para as atividades escolares. Não se mostram confortáveis dentro da própria fala e aprender a ler e a escrever aparecem como situações de estranheza. É uma atividade útil apenas para evitar alguma coisa, por exemplo, “não ficar burro”, não ter que “carpir terreno”, “ter seu dinheiro”. O que observamos é um não investimento de energia libidinal. **Não há circulação de afeto ligada ao desejo de saber e também ao desenvolvimento da autonomia.**

Embora este trabalho não tenha se dedicado propriamente a investigar a escola e o professor, podemos pensar, com base nas narrativas das crianças, que esta forma de lidar com as situações de aprendizagem é fomentada pela própria escola, que apesar das mudanças político-pedagógicas, ainda se pauta num modelo positivista. Preocupa-se mais com o resultado do que com o processo de desenvolvimento humano. Embora o discurso vigente negue tal concepção. Também os pais, na ânsia de que o filho aprenda e muitas vezes pelo próprio desconhecimento do processo de alfabetização, não valorizam o que a criança consegue produzir. Dessa forma, quando a criança não corresponde às expectativas, seja dos pais e/ou dos professores, estes acabam por desacreditar na capacidade do filho/aluno.

Todas as crianças tiveram dificuldade de nos contar o que já aprenderam. Obtivemos como respostas: “não sei”, “esqueci”, “um monte de coisa”, “continhas”, as “atividades do livro”, mas sem especificarem os conteúdos tratados. Neste sentido, observamos um **sentimento de estranheza**, como se **o que é transmitido pela e na escola realmente não lhes pertencesse; “não é para seu bico”, não faz sentido para e nas suas vidas.**

Com as contribuições de Ferreiro (1987), a aquisição da escrita deixa de ser considerada como a transcrição gráfica das unidades sonoras, ou seja, a aquisição de uma técnica e passa a ser vista como a construção de um sistema de representação da linguagem. Sua aquisição se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, sendo esta uma aprendizagem conceitual, na qual a criança elabora suas hipóteses para compreender esse objeto social complexo. Neste sentido, é preciso que aceitemos o conhecimento da criança como um processo legítimo de construção deste objeto. A imposição de um saber pronto e acabado poderá fazer com que a criança deixe de acreditar que pode aprender a partir de suas próprias construções e passará a acreditar que o seu modo de pensar está errado e, portanto, **a aprendizagem se configurará como algo externo a elas, algo que é dado pelo outro** e acabará por deixar de se implicar em seu processo de aprendizagem. Com isso, não estamos querendo dizer que não haja necessidade de intervenções, seja do professor e/ou do psicopedagogo, para que elas possam avançar sobre suas hipóteses. É preciso valorizar o que

elas já sabem para que possam recuperar a autoconfiança e a autoestima. Neste sentido, quando falamos que ao aprender a criança repete de alguma forma a maneira como está constituída sua subjetividade, está implícita aí a percepção que ela tem de si e que foi construída na relação com um outro significativo e, portanto, está relacionada à questão narcísica, à construção de uma imagem de si e aos ideais de ego que o indivíduo se coloca ou não.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a **dicotomia entre brincar e aprender**. A gratificação no espaço escolar está no brincar, jogar futebol, estar com os amigos, desenhar, e não propriamente no aprender a ler e a escrever. Observamos que o brincar está completamente desvinculado da atividade escolar. As atividades lúdicas são livres e prazerosas. Aprender a ler e a escrever não. Ao se referirem ao que gostam ou ao que os deixam contentes na escola: **Renan** diz que é *quando a professora dá “artes”*, **Fabrcio** e **Fernando** dizem que é **quando a professora faz brincadeiras** e Simone nos conta que gosta **quando a professora dá “bala” ou “dá teatro”**. Embora considere que esta é uma atividade na qual se sai bem, e me conta uma história encenada na sala de aula, quando pergunto o que aprendeu com esta história, Simone responde que não aprendeu “nada”. Observamos que, para a criança, não há a possibilidade de se aproximar da aprendizagem como algo lúdico e que pode ser prazeroso. Ou, dito de outra forma, como mostrar para Simone que na brincadeira/teatro há aprendizagem e que o aprender também pode ter um aspecto lúdico? **Brincar e aprender mostram-se cindidos: um é bom, o outro é ruim**. Tanto Freud (1996, vol.18) como Winnicott (1975) destacam, entre outras coisas, a importância do brincar para a formação de símbolos e para o mundo de fantasia. Algo que a escola parece abolir de seus currículos quando a criança inicia seu processo formal de alfabetização, com a entrada no primeiro ano. A esse respeito, Alves (2009) nos mostra o quanto o lúdico e o brincar não são contemplados na escolarização da criança, o que vem a confirmar nossa constatação. Segundo o autor, na Educação Infantil ainda se permite a vivência do lúdico e espaços destinados às brincadeiras, mas a transição para o ensino fundamental é marcada pela redução significativa desses momentos. São utilizados como passatempo em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas, ou seja, são utilizados como um instrumento, cujo fim é facilitar o aprendizado da criança por ser divertido e prazeroso, mas a espontaneidade e liberdade criativa próprias da ludicidade são negadas. Alves (2009, 2009, p.53) utiliza-se do poema de Cecília Meireles para expressar a dicotomia existente na escola: “‘Ou isto ou aquilo’: ‘não sei se brinco, não sei se estudo [...] não consegui entender ainda qual é melhor [...]’. A escola é lugar de estudar (o que exige

responsabilidade e seriedade), e não de brincar (atividade improdutiva, face à soberania do conhecimento racionalista)". E acrescenta: "As ações que visam a exploração do lúdico na escola se pautam na dimensão recreativa essencialmente e na dimensão didática (instrumento pedagógico), levando a uma percepção restritiva de suas possibilidades formativas e educativas". (p. 70). Dessa forma, não os vê como instrumentos possíveis para aflorar a curiosidade intelectual e a elaboração do pensar. Freud e Winnicott consideram também que é no brincar que a criança exercita as relações entre subjetividade e objetividade, ou seja, entre seu mundo interno e o mundo externo, processo para a aprendizagem. Nesse sentido, a escola encontra-se na contra mão da concepção psicanalítica sobre o lúdico e o brincar. As narrativas das crianças ainda sugerem que as **"atividades pedagógicas" muitas vezes são sentidas pelas crianças como uma forma de punição**. A este respeito destacamos a fala de Fernando ao dizer que **quando erram "uma coisinha ele (professor de inglês) vai lá e manda fazer umas cinquenta vezes"**.

Considerando Winnicott que em sua obra enfatiza a influência do ambiente na evolução das tendências inatas do indivíduo e em seu processo de maturação e, ainda, que o desenvolvimento psíquico saudável depende de um ambiente (mãe) suficientemente bom, podemos em analogia tomar o conceito de ambiente/professor suficientemente bom para pensarmos as narrativas das crianças. Embora nosso objetivo não seja analisar o professor e a escola propriamente, não podemos nos furtar de apresentarmos aqui a visão das crianças sobre o professor e a escola, instâncias implicadas no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo considerando que este trabalho busca dados da realidade psíquica da criança, e que esta possa fantasiar a respeito desta temática, não é de todo inviável considerar que essas fantasias tenham dados de realidade. A **escola** que encontramos nas narrativas das crianças ainda é um **modelo de escola** que se mostra **tradicional, no qual o professor detém o conhecimento e o aluno o recebe**. A criança é colocada numa situação de passividade diante da aquisição de conhecimento. Constatamos tais indicadores quando as crianças falam sobre suas atividades em sala de aula, na qual a atividade predominante é a cópia e também quando têm dificuldade de nos contarem o que estão aprendendo. O que observamos é uma não apropriação do conhecimento e uma falta de sentido da aprendizagem escolar, como nos referimos acima. Neste sentido, podemos questionar como o ambiente escolar tem acolhido o saber ou o não saber dessas crianças, suas diferenças, seu desejo de aprender.

As narrativas todas nos sugerem que o ambiente escolar para Fernando, Fabrício, Renan e Simone não tem sido suficientemente bom, pois não está conseguindo conduzi-los em seu processo de desenvolvimento e maturação, portanto promovendo saúde. Não

identificamos na fala dessas crianças uma ação do professor que as conduza de um estado de dependência no qual o professor precisa estar perto, oferecer o conhecimento, mas ao mesmo tempo aceitar as hipóteses das crianças sobre a escrita para que possa ascender a autonomia. Segundo Winnicott, diante de situações satisfatórias, “as forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são tremendamente fortes”. Ao contrário, quando as condições não são suficientemente boas, as forças ficam contidas dentro da criança e, de alguma forma, tendem a destruí-la. (WINNICOTT, 1983, p. 63).

Podemos pensar segundo a concepção de Ferreiro (1987) que, ao elaborar suas hipóteses, a criança num primeiro momento tem a sensação de ter criado este objeto, pois, entre as ideias veiculadas pela criança no nível pré-silábico, é que ao realizar sua representação gráfica (com bolinhas, linhas contínuas e fragmentadas, pseudoletas e letras) ela escreveu o que ela desejou escrever. Neste sentido, o professor necessita ter a capacidade de ‘*holding*’, de acolhimento para com o saber da criança. Assim como a mãe, o professor precisa ser capaz de criar um ambiente suficientemente bom – um espaço transicional, no qual fantasia e realidade, prazer e frustração, na conquista do objeto de conhecimento, ou seja, do aprender, possam coexistir. Porém, a frustração precisa ser sustentada, reparada, pelo professor para que a criança adquira confiança no ambiente (de que em breve suas necessidades/dúvidas e desejos serão satisfeitos) e em sua capacidade. Sob estas condições poderá desenvolver um “verdadeiro *self*”. Quando o ambiente lhe oferece condições favoráveis no processo de ilusão/desilusão, a criança pode avançar em seu processo de simbolização. Não teme pensar, compreender e se submeter às regras socialmente construídas, errar, construir e reconstruir suas hipóteses sobre o conhecimento, pois é capaz de suportar momentos de não integração, como parte do processo de aprendizagem. Dessa forma, poderá alcançar o estado de independência (que nunca se completa), no qual a criança pode criar, questionar, errar, acertar para conquistar sua autonomia intelectual. Porém, o que observamos é que as crianças com história de insucesso escolar mostram-se dependentes do saber do outro e o que fazem é apenas reproduzir sem aprender, submetendo-se a uma realidade pouco ou nada significativa. No que se refere ao **professor**, destacamos a **ausência de vinculação** ou, dito de outra forma, um **desencontro no par professor-aluno**. Tanto na narrativa verbal como no desenho, o que observamos de fato é uma **ausência de circulação de afeto no contexto de aprendizagem escolar**. Na representação gráfica das crianças, observamos professores distantes, sem ação, onde **não são colocados como mediadores** no processo de ensino-aprendizagem. Não é exagero dizermos que **a mesma passividade que observamos nas crianças está representada na figura dos professores**. Apenas o desenho de Renan

apresentou alguma ação por parte do professor e do aluno – o professor escreve na lousa e o aluno copia. No entanto, ele não se coloca nesta situação. Consideramos que tal fato não contradiz nossas percepções, ao contrário apenas vem reafirmá-las. A partir da perspectiva de Winnicott, as narrativas nos apontam para uma falha ambiental, no sentido de investimento psíquico, no contexto escolar – na relação professor-aluno, e destes para com o objeto de conhecimento. Dito de outra forma, observamos um vínculo transferencial negativo, onde não há circulação de afeto e significado psíquico vital. Observamos que os professores são mais lembrados pelas brincadeiras que eventualmente fazem, pelas “brincas” e “castigos”, ou seja, por suas atitudes em determinadas situações em sala de aula, relacionadas à aprendizagem ou não, do que propriamente ‘o professor’, enquanto aquele que ensina ou que suscita a curiosidade e o interesse na busca pelo conhecimento. De fato, o que observamos é um contexto de aprendizagem desprovido de desejo.

O professor não é visto como um modelo identificatório, como um ideal de ego, condição para que ocorra a boa aprendizagem. Neste sentido, consideramos que muitas vezes a dificuldade para aprender ou o insucesso escolar atribuído ao aluno pode ter como base as relações transferenciais entre professor e aluno.

Segundo Mezan (2002a, p. 268), quando o indivíduo vive numa sociedade complexa, como a nossa, “terá de escolher entre alguns ou muitos modelos e objetos de desejo. Ele o fará segundo suas inclinações, suas experiências, mais fundamentais e precoces”, ou seja, segundo sua “constituição” ou suas disposições, conforme a Psicanálise denomina.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o desejo de saber e a forma como a criança aprendeu a aprender têm a marca indelével do passado, como vimos em nosso percurso sobre o desenvolvimento da vida psíquica, aprendemos também com a Psicanálise que o contrário também é possível. O passado não precisa apenas ser repetido, mas o que foi vivido precocemente, na relação mãe/bebê, pode ser revisto, renovado e recriado. Neste sentido, as construções e reconstruções propostas por Freud e Winnicott abarcam mais que resgates, ou seja, possibilitam o retorno à própria história para permitir a criação de futuros possíveis, de outras versões de si mesmo e do outro. Isso se faz não só pelo processo analítico, mas também nos encontros humanos significativos no decorrer de nossa vida. Referimo-nos ao processo de identificação da criança com outros modelos, além dos pais, como por exemplo, o professor. Freud nos diz que o narcisismo dos pais é transmitido para os filhos e, portanto, somos e agimos inconscientemente o desejo de nossos pais ao nos identificarmos com o seu superego. Ao entrar na escola, a criança passa a ter outros modelos identificatórios, que podem possibilitar outros ideais de ego, como ascender à leitura e escrita como um instrumento civilizatório, de autonomia, de domínio e de transformação pessoal e social e não apenas como um instrumento utilitário. Tal possibilidade se dá pela via da transferência. Porém, para que ocorra a transferência é preciso estabelecer uma relação desejante entre os sujeitos. É preciso que o desejo de aprender do aluno encontre suporte libidinal no desejo do professor, ou seja, que o professor deseje o desejo de aprender de seu aluno. No entanto, as narrativas das crianças revelam uma ausência de identificação com o professor. Ao expressar sua vinculação com o aprender, as crianças apresentam situações escolares nas quais não há investimento psíquico na relação professor-aluno nas situações de ensino-aprendizagem. Neste sentido, consideramos que o papel que o professor exerce está sob interrogação.

Segundo a narrativa que a criança faz da escola, a instituição não está promovendo a identidade de aprendiz, ou seja, ela não está sendo formativa, no sentido de instrumentalizar o aluno, preparando-o para sua inserção na cultura por meio do conhecimento. O que observamos é que, apesar de anos de escolarização, mantém-se a discrepância entre o que a criança traz de sua cultura e o que é transmitido pela escola, ou seja, a norma culta. As narrativas também nos mostram que a escola não está sendo um espaço e experiência de desenvolvimento, maturidade e de transformação. Assim, podemos dizer que a escola não tem possibilitado que a criança ascenda a outros ideais de ego, além daqueles validados por

sua própria cultura de origem e/ou ultrapasse o ideal de ego de seus pais. Por isso questionamos a função da escola na vida dessas crianças.

A narrativa nos permite dizer ainda que essa experiência de alguns anos de escolarização e de seu vínculo com o aprender não vem sendo uma experiência positiva para germinar a fantasia nas crianças - sustentáculo da vida psíquica -, como aponta também para falta de desejo do professor em relação aos alunos.

Ao promover automaticamente as crianças, sem que de fato tenham se alfabetizado, a escola está promovendo repetitivamente ao longo dos anos, um sentimento de incapacidade ligado à apropriação da leitura e da escrita - objetos de conhecimento extremamente valorizados, na sociedade atual, como um instrumento civilizatório (de formação e informação) e de autonomia. Nesse sentido, consideramos que a promoção automática do aluno, da forma como está posta, tem promovido também o insucesso escolar, que acaba por ser tomado como fracasso da criança, contribuindo enormemente para a desvalorização narcísica, não só da criança que não aprende, mas também dos professores e dos pais, como já apontamos.

Diante do exposto, os resultados indicam a falta de investimento libidinal na relação com o aprender e com o cenário que o envolve: escola, professor, objeto de conhecimento, pode ser tomado como um dos fatores que torna mais difícil o aprendizado da leitura e da escrita, já que esses não são viabilizados como objetos de desejo. Nesse sentido, é necessário que a dimensão pulsional passe a ser considerada no cenário educacional e na relação professor-aluno. Embora a Psicanálise venha se estendendo em estudos e pesquisas ao campo educacional, os resultados dessas conexões não têm afetado a Educação o quanto poderia. Sem dúvida há muito a fazer na formação do educador para que possa tomar a relação entre aprendizagem e dinamismo inconsciente como fundante do desejo de saber e de seu florescimento.

Consideramos que este espaço de interlocução com as crianças se mostrou importante para pensarmos a questão do insucesso escolar do ponto do sujeito aprendente. A percepção de que o ambiente escolar e os professores não são tidos pelas crianças como suficientemente bons nos permite compreender como a criança se projeta neste contexto. Com isso, podemos propor intervenções psicopedagógicas mais efetivas, no atendimento às crianças que nos procuram. Intervenções nas quais a criança possa elaborar seus sentimentos, experienciar situações positivas de aprendizagem, ter o seu saber valorizado para que possam construir uma autoestima positiva e ressignificar seu aprender. E também levar algo do conhecimento psicanalítico aos alunos do curso de Pedagogia com os quais trabalhamos, contribuindo assim com a formação de futuros educadores.

Trabalhar com o que nos ensinam Freud e Winnicott permitiu-nos uma ampliação da compreensão de nossa temática. Dessa forma, consideramos que, nesta perspectiva, o aprender/não aprender e o insucesso escolar podem ser compreendidos como fruto de conflitos pulsionais e falhas do ambiente no atendimento a essas crianças, que acabam sendo os “porta-vozes” do “fracasso” ou então, visto por outro prisma, do “sucesso” de um sistema educacional perverso que, por mais que se diga o contrário e se estabeleçam leis e diretrizes para o “ensino de qualidade”, na prática, o que observamos é uma escola pautada na perfeição do ego ideal, na qual o diferente, de fato, ainda não se inclui. Professores descontentes e desvalorizados e o “fracasso” da escola, mascarado por sistemas de “progressão continuada”, “promoção automática”, espaço onde o ensino de qualidade pode ser questionado. Consideramos que, na sociedade atual, a criança é um ser fundamentalmente “escolar”. Portanto, podemos tomá-la como elemento estruturante, que afeta o conjunto da vida psíquica, tanto na área da autoimagem, quanto na esfera das relações sociais e da constituição do indivíduo enquanto sujeito do conhecimento, portanto, a questão do insucesso escolar atribuído à criança precisa também ser pensado, não só pelo viés da criança, mas também a partir das relações que ocorrem no interior da escola e do sistema educacional vigente.

Embora este trabalho não se configure como uma pesquisa interventiva, observamos que, no decorrer das entrevistas, houve momentos importantes de intervenção, possibilitados pela própria natureza dos instrumentos utilizados.

Winnicott (1994), ao falar do valor da Consulta Terapêutica, relata que nesta modalidade de atendimento (que não se confunde com a análise), a primeira ou as primeiras entrevistas são fundamentais, pois “o paciente traz para a situação uma certa medida de crença ou de capacidade de acreditar em uma pessoa compreensiva que o ajude. Traz também uma certa medida de desconfiança” (p. 245). Cabe ao terapeuta saber aproveitar-se daquilo que o paciente traz. “O princípio básico é o fornecimento de um *setting* humano” (p. 247). Segundo o autor, certas intervenções pontuais têm um efeito terapêutico, curativo. Citamos como exemplo um momento do diálogo com Fabrício quando ele considera que não precisaria estar ali se fosse por causa da escola e nos diz também: “não tenho paciência pra ficar assim, não”, - “ficar conversando” sobre as coisas da escola. Nesse momento, ao comentar que sua opinião sobre a escola e sua aprendizagem é importante, Fabrício se vincula de fato ao trabalho e mostra-se disposto ao diálogo. Pensamos que essa intervenção teve algum valor terapêutico para o menino que, ao se sentir valorizado, pode diminuir a desconfiança que o impedia de se vincular.

Ainda a esse respeito, se tomarmos Herrmann (2003), podemos pensar que, nesse momento, a fala de **Fabrcio** pôde ser escutada a partir de seu sentido emocional e de seu valor disposicional, proporcionando uma ruptura de campo. Dessa forma, a intervenção teve uma função terapêutica. Esse é o efeito do vínculo transferencial e que pode e deve ser estabelecido com o professor, o psicopedagogo, o orientador, o diretor, o médico, etc. Ou seja, com todos aqueles que trabalham com o ser humano. Observamos que, embora apresentem concepções diferentes, Winnicott e Herrmann se encontram no método psicanalítico, como proposto por Freud, conforme apontamos na Seção 2.

Consideramos que a narrativa (verbal e gráfica) da criança sobre o aprender e seu insucesso escolar mostraram-se recursos interessantes na investigação de como a criança expressa seu lugar de aprendiz. “Dar voz” à criança e/ou ao professor, proporcionando-lhes um espaço de escuta, pode ser uma possibilidade importante para o trabalho do psicopedagogo na escola. Esse trabalho pode ter como fundamento as consultas terapêuticas, que proporcionam ao profissional uma modalidade de atendimento (diagnóstico e/ou intervenção) na qual intervenções pontuais podem ter um efeito terapêutico/curativo.

A título de ilustração, informamos que: nesse período, Renan começou a ler, avançando em seu processo de alfabetização. Observamos mudanças significativas em seu modo de se relacionar com a escrita e no modo como se coloca na situação de aprendizagem. Podemos pensar que tais mudanças se deram a partir do vínculo transferencial positivo estabelecido com a pesquisadora/psicopedagoga. Um vínculo de cura, no sentido de cuidado, de valorização da criança, de se oferecer, conforme nos dizem Freud e Winnicott, enquanto um espaço para a criança habitar suas emoções; mais especificamente, em Freud, estaria relacionado à transformação da libido, ou seja, à possibilidade do adulto oferecer-se como um “suporte” libidinal para que a criança possa transformar sua pulsão corporal/sexual em intelectual; e, em Winnicott, à capacidade de criar um espaço potencial. Espaço esse capaz de sustentar o trânsito entre a realidade interna e externa da criança, e que, por sua vez, é a base de todas as atividades socioculturais (brincar, jogar, criar, aprender a ler e a escrever...).

Uma última consideração, agora de ordem pessoal. No decorrer desse trabalho, enquanto investigava o modo como as crianças expressam seu lugar de aprendiz, pude refletir sobre o modo como eu, enquanto pesquisadora me colocava nesse lugar e me relacionava com essa nova aprendizagem. Em vários momentos, identifiquei-me com cada uma delas. Inicialmente sem saber muito bem para onde seguir, sentia-me estranha nesse mundo de conhecimento e pesquisa. Outras vezes me vi como Renan: diante da folha em branco, sentia-me ameaçada e paralisada, sem ter o que escrever, passando por momentos de inibição e de

angústia, entre outros sentimentos... Consideramos importante apresentar o que Oliveira (2009) escreve a respeito da função do orientador em relação ao orientando e por analogia, podemos estendê-la, dentro de suas especificidades, à relação professor/aluno; psicopedagogo/paciente, etc. Segundo a autora, “a função essencial do orientador é cuidar (se) para que o aluno faça seu próprio trabalho conjugando na medida do possível, autoria/autonomia intelectual” (Oliveira, 2009, p. 167). Na medida em que consegue estabelecer um ambiente relacional favorável ao acolhimento do saber/não saber e do sofrimento de seu orientando, pode exercer a função terapêutica do ensino. Ainda segundo a autora, isso não significa a aceitação incondicional de tudo que seja feito pelo orientando/aluno, “mas ela é antes de tudo um ‘deixar surgir’ o (auto) conhecimento [...]”. Nesse sentido, “pode-se falar de na conjunção de entre cura e saber, no sentido de amadurecimento intelectual/emocional” (OLIVEIRA, 2009, p.169- 170). Sabemos que nem sempre essa conjunção se dá num cenário harmonioso, de prazer e simpatia. Mas que resulta, sem dúvida, na produção do (auto) conhecimento e na possibilidade de tornar-se autor. Posso afirmar que neste processo houve “sofrimento útil”, como diz Oliveira, que resultou em (auto) conhecimento.

Gostaríamos de enfatizar que a análise aqui apresentada é apenas uma possibilidade ente tantas outras que este trabalho permite.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, J. L. F. Um inventário das relações entre educação e psicanálise no Brasil: perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 125-142.
- ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **(Im)pertinências da educação** : o trabalho educativo em pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009 **a ou b**. p. 45-72.
- ASSIS, M. B. A. Psicanálise e Educação: passado, presente, futuro, perspectivas. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 217-237.
- AZENHA, C. A. C. **Lia**: Do nome ao verbo ou desejo e leitura. 2006. 152p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas-SP, 2006.
- BARONE, L. M. C. **De ler o desejo ao desejo de ler**: uma leitura do olhar do psicopedagogo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. Escolarização e construção da identidade: Reflexões para a formação escolar. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 165-171.
- BATISTELA, L. F. **Inibição intelectual e fracasso escolar**: estudo de um caso. 1996. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 1996.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BENJAMIN, W. O narrador - Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Benjamin, W. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIRMAN, J. **Ensaio de Teoria Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- BLEGER, J. **Temas em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAHN, R. Um enfoque psicanalítico dos distúrbios da língua escrita na criança. In: AJURIAGUERRA, J. et al. **A dislexia em questão**: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984. p. 72-80.
- CAPELLINI, S. A. et al. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. **Dislexia e outros distúrbios da leitura – escrita**: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2008.

CARAMURÚ, M. M. F. e S. **Formação de símbolos e queixa de baixo rendimento escolar infantil: a visão psicanalítica de Winnicott.** 2008. 165p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas – SP, 2008.

CARDINALLI, C. B. C. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem.** 2006. 120p. Dissertação de Mestrado – Psicologia Escolar. PUC – Campinas. 2006.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, São Paul, vol. 2, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. Banco de teses da CAPES. Brasília, 2008. Disponível em <<http://serviços.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em 06 jul 2009.

CORDIÈ, A. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Editora Cortez, 1987.

FRANCO, E. F.; VALVERDE, E. Algunas reflexiones sobre el Test de La Pareja Educativa. In : **Revista Aprendizaje hoy**, Buenos Aires-Argentina: Palabra Gráfica y Editora S.A., Año X, nº 18, 1990, p. 7-14.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos (1900). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 5. p. 541- 655.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 7. p. 117-231.

_____. A dinâmica da transferência (1912). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira,. Rio de Janeiro: Imago. 1996a. , vol.12. p. 107–119.

_____. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental (1911) In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira,. Rio de Janeiro: Imago. 1996b. vol.12. p. 233-244.

_____. O interesse científico da psicanálise (1913). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição *standart* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. vol. 13. p.165–192.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996b. vol.13. p. 243-250.

_____. Sobre o Narcisismo: uma introdução (1914). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996. vol. 14. p. 75–108.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996. vol. 15. p.11-75.

_____. (1920) Além do princípio do prazer. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996. vol. 18. p.11 a 75.

_____. O ego e o Id (1923). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996. vol. 19. p. 13–80.

_____. Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996. vol. 20. p. 79-169.

_____. Esboço de Psicanálise (1940-1938). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. 1996. vol. 23. p. 121-222.

FURTH, H. G. **Conhecimento como desejo**: Um ensaio sobre Freud e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA-ROZA, L. A. Pesquisa de tipo teórico. In: ENCONTRO DE PESQUISA ACADÊMICA EM PSICANÁLISE, 1., 1994, São Paulo. *Psicanálise e universidade: Atas...* São Paulo: Núcleo de Pesquisa em Psicanálise: Programa de Estudos dos Pós-graduados em psicologia clínica: PUCSP, 1994, p. 9-32.

GIBELLO, B. **A criança com distúrbios de inteligência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOLA, M. F. M. Instrumentos psicopedagógicos para conhecimento do sujeito que não aprende. In: **Psicopedagogia**: Revista da Associação de Psicopedagogia. 18 (49). São Paulo: ABPp, 1999, p. 55–56.

HERRMANN, F. Psicanálise e Pesquisa. In: **Jornal de Psicanálise**. Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo – vol.38. n. 69, p. 259–270, 2005.

_____. **Clínica Psicanalítica**: a arte da interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. O momento da teoria dos Campos In: BARONE, L. M. C. (Coord.) **O psicanalista: hoje e amanhã** – o 2º Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p.11-24.

_____. Como Conclusão: daqui p'ra frente. In: BARONE, L. M. C. (Coord.) **O psicanalista: hoje e amanhã** – o 2º Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. p. 281-291.

_____. Psicanálise, ciência e ficção. In: _____. **A psique e o eu**. São Paulo: Hepsyché, 1999. p. 7-42.

_____. **Psicanálise do cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Problemas na orientação de teses de psicanálise. In: ENCONTRO DE PESQUISA ACADÊMICA EM PSICANÁLISE, 1., 1994, São Paulo. Psicanálise e universidade: **Atas...** São Paulo: Núcleo de Pesquisa em Psicanálise: Programa de Estudos dos Pós-graduados em psicologia clínica: PUCSP, 1994. p. 33-49.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário de Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUPFER, M. C. Amor e desejo na relação educativa. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **O acolhimento do desejo na educação** – um desafio para educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 41-83.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação** – o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

KLEIN, M. O desenvolvimento de uma criança (1921). In: _____, **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p.21-75.

_____. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego (1930). In: _____. In: **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. .251-264.

KUBRIC, S. **O infantil além dos princípios psicopedagógicos: conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação**. 2007. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-SP, 2007.

LAGACHE, D. **A transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LA TAILLE, Y. Mal estar na educação. In: MACEDO; ASSIS (orgs.) **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

LIMA, S. O. **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor**. 2006. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-SP, 2006.

LOBO, A. L. M. A Psicopedagogia e a aprendizagem: novos enfoques. In: AMARAL, S. (Coord.). **Psicopedagogia: um portal para inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 173-184.

- MACEDO, H. O'D. de. **Do amor ao pensamento:** a psicanálise, a criação da criança e D.W. Winnicott. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.
- MACEDO, R. M. A Família Diante das Dificuldades Escolares dos Filhos. In: BARROS, O.; BOSSA, N. A.(Orgs). **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.185-206.
- MAGALHÃES, C. Narcisismo Primário e desejo. In: ALONSO, S. et al. **O desejo na psicanálise.** Campinas: Papyrus, 1985. p.29-44.
- MANTOVANINI, M. C. **Professores e alunos problema:** um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MENEZES, E.T.de; SANTOS, T. H. dos "Progressão continuada" (verbete). **Dicionário interativo da educação brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>, visitado em 17/2/2010.
- MEZAN, R. A sombra de Don Juan: a sedução com mentira e como iniciação. In: _____. **A sombra de Don Juan e outros ensaios.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 15-70
- _____. Subjetividades contemporâneas. In: _____. **Interfaces da psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002a. p. 257-272.
- _____. Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos e reflexões. In: _____. **Interfaces da psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002b. p. 395-435.
- _____. **Arte e sexualidade:** A propósito da exposição Mapplethorpe. In: _____. **Tempo de muda:** ensaios de psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 168-190.
- _____. ENCONTRO DE PESQUISA ACADÊMICA EM PSICANÁLISE, 1., 1994, São Paulo. Psicanálise e universidade: **Atas...** São Paulo: Núcleo de Pesquisa em Psicanálise: Programa de Estudos dos Pós-graduados em psicologia clínica: PUCSP, 1994.
- _____. Do pai em questão. In: _____ **Freud, pensador da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1986. p.261-429.
- MORAES, A. A. de R. E. de. Winnicott e o Middle Group: a diferença que faz diferença. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 10, n. 1, jun. 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302008000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 dez. 2010.
- MUÑIZ, A. M. R. O desenho do par educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. In: **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**, v. 6, n13, 1987, p. 41-48.
- NASIO, J. D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

OLIVERO, M. E. C.; PALACIOS, C. V. K. **Test “Pareja Educativa”. El objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente.** In: Revista Aprendizaje hoy. Buenos Aires-Argentina: Palabra Gráfica y Editora S.A. Año VI, nº, 1985, p. 21-39.

OLIVEIRA, M. L. Pesquisa, Psicanálise e Educação. In: _____. (org.) **(Im)pertinências da educação** : o trabalho educativo em pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.163-193.

_____. **O acolhimento do desejo na educação – um desafio para educadores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. Contribuições da psicanálise para a compreensão da criatividade. In: VASCONCELLOS, M. S. **Criatividade:** psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____. A Psicologia do educador – a criança e o adolescente na atualidade. In: _____. (org). **Educação e Psicanálise:** história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a. p. 239-254.

_____. A psicanálise como método de investigação em pesquisa – relações entre a construção da identidade e a rebeldia. In: _____. (Org.) **Educação e psicanálise:** história, atualidade e perspectiva. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b. p.173-194.

_____. **Rebeldia e identidade** – estudo psicanalítico sobre uma contradição aparente. 1992. p. 228. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, 1992

PELLEGRINO, H. Édipo e a Paixão. In: CARDOSO, S. et al. **Os sentidos da paixão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 307–327.

PEREIRA, M. E.C.; LAZNIK, M. C. Discussão sobre a articulação entre psicanálise e pesquisa. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C.(Orgs.) **Psicanálise com crianças:** clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008.

PEREIRA, R. M. A transferência na relação ensinante: a palavra como agente no contrato pedagógico. In: CALLIGARIS, C. et al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e ofícios, 1994, p. 207-216.

PHILLIPS, A. **Winnicott.** Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

RESENDE, V. R. Da interação familiar à interação escolar: a trajetória infantil rumo a autonomia. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **O acolhimento do desejo na educação** – um desafio para educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 129-139.

RYCROFT, C. **Dicionário Crítico de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano:** o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

_____. **Curando com histórias.** São Paulo: Edições Sobornost, 2005.

_____. Pesquisa com material clínico. In: ENCONTRO DE PESQUISA ACADÊMICA EM PSICANÁLISE, 1., 1994, São Paulo. *Psicanálise e universidade: Atas...* São Paulo: Núcleo de Pesquisa em Psicanálise: Programa de Estudos dos Pós-graduados em psicologia clínica: PUCSP, 1994, p. 51-72.

SAKAI, J, d' A. M. C. **Um estudo do Teste do Par Educativo (*Test Pareja Educativa*) em escolares de 3ª e 4ª séries.** 2007. 150p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.

SAMPAIO, W. M. **Quando crianças falam a respeito do não-aprender:** uma reflexão na interface da educação com a psicanálise. 1999. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS, 1999.

SARGO, C. Os Alicerces da Aprendizagem. In **Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia.** vol.20, nº 61. São Paulo: ABPp, 2003. p. 32 a 37.

SILVA, D. R. Q. "**Fracasso**" Escolar: um lugar (re)pensado a partir de uma perspectiva psicanalítica. 2003. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS, 2003.

SILVA, M. C. P. Da paixão de formar: uma contribuição Psicanalítica à formação de educadores. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e psicanálise:** história, atualidade e perspectiva. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-123.

SOUZA, A. S. L. S. de Psicanálise e educação: lugares e fronteiras. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e psicanálise:** história, atualidade e perspectiva. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VISCA, J. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para a sua interpretação.** Buenos Aires: Visca & Visca. 2008.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WINNICOTT, D. W. O desenvolvimento emocional primitivo (1945). In: _____. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000a. p. 218-232.

_____. Objetos transicionais e fenômenos transicionais (1951). In: _____. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000b. p. 316-331.

_____. A tendência anti-social (1956). In: _____. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000c. p. 406-416.

_____. O valor da consulta terapêutica. In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R. (orgs.) **Explorações Psicanalíticas D. W. Winnicott.** Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 244- 249.

_____. **A natureza humana.** Rio de Janeiro Imago:Imago, 1994.

_____. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **A família e o desenvolvimento do indivíduo.** Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

_____. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos psicanalíticos:** teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro temático para a entrevista com a criança.**1- Apresentação:**

- Nome, idade, escola, série;
- Sobre os pais, irmãos;
- Cotidiano familiar;

2- Sobre o motivo do nosso encontro:**3- Sobre o aprender:**

- Gosto pessoal;
- O que é aprender;
- Importância do aprender;
- Dificuldades;
- Motivo do não aprender.

4- Sobre a escola e cotidiano escolar:

- Interesse pelo estudo;
- Atividades que realiza na escola. O que gosta, o que não gosta;
- Dificuldades; erro.

5- Sobre quem ensina:

- Como é a professora;
- Atividades dadas sala de aula / tarefa para casa.
- Correção das atividades.

Formular duas frases: Uma com a palavra escola e outra com a palavra aprender.

Complete a frase: Eu.....

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de triagem. Documento utilizado para a seleção das crianças.



Centro de pesquisas da Infância e da Adolescência
"Dante Moreira Leite"
Unidade Auxiliar

Ficha de Triagem

1. Identificação

Nº de insc. _____

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Sexo: _____ Naturalidade: _____

Escola: _____ Série: _____ Período: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Nome da mãe: _____

Idade: _____

Grau de instrução: _____

Ocupação: _____

Horário de trabalho: _____

Estado civil: _____

Religião: _____

Nome do pai: _____

Idade: _____

Grau de instrução: _____

Ocupação: _____

Horário de trabalho: _____

Estado civil: _____

Religião: _____

2. Encaminhamento/Relatório

3. Queixa principal

4. Queixas secundárias (sono, alimentação, linguagem, desenvolvimento motor, comportamento, escola) relacionamento familiar e relacionamento dos pais.

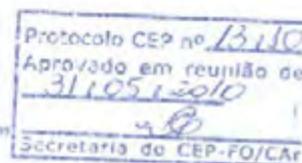
5. Outros atendimentos (anteriores e atuais):

Ass.: _____

Data: ___/___/___

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis.

Pesquisa: "O significado do insucesso escolar e o desejo de saber"
 Pesquisador(a) responsável: Sandra Fernandes de Freitas



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Eu _____, RG _____,
 Estado Civil _____, Idade _____ anos, residente na _____
 _____, N° _____, Bairro _____, Cidade _____,
 Telefone _____.

Responsável pelo menor, tomei ciência dos seguintes pontos:

- 1- Este trabalho tem caráter científico e é parte integrante da dissertação de mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara e eu estou sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) nesta pesquisa. Eu estou ciente que tenho o direito de me recusar a participar e que a minha recusa implica na exclusão do(a) meu(minha) filho(a) da mesma.
- 2- Estou ciente que esta pesquisa tem por objetivo investigar como as crianças que são encaminhadas para o CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, com queixa de dificuldade de aprendizagem escolar e que vivenciam frequentes situações de insucesso em sua escolaridade significam a sua relação com a aprendizagem e suas dificuldades. Objetiva também identificar o significado do aprender para as crianças e estabelecer relações entre insucesso escolar e desejo de saber.
- 3- Estou ciente de que os procedimentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa serão implementados durante a etapa inicial do atendimento do(a) meu(minha) filho(a), quando do desenvolvimento da avaliação psicopedagógica. Estou ciente também de que a minha participação tem por finalidade fornecer informações acerca do cotidiano familiar e das dificuldades escolares apresentadas por meu(minha) filho(a). Alguns dos aspectos observados ao longo desta pesquisa poderão contribuir para o processo de avaliação/intervenção psicopedagógica, e ainda, para possíveis orientações, favorecendo assim, as condições de aprendizagem do mesmo. Estou ciente de que após a coleta de dados será dado prosseguimento ao atendimento psicopedagógico, de acordo com a rotina da instituição. Estou ciente de que esta pesquisa não implica em riscos.
- 4- Estou ciente de que a minha recusa em participar desta pesquisa não implicará em prejuízo para o atendimento do(a) meu(minha) filho(a) e ainda, poderei me recusar a participar a qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa, seja por qual motivo for, e que, nessa eventualidade, eu terei garantido os encaminhamentos necessários e não sofrerei qualquer tipo de prejuízo. Ou seja, mesmo que eu deixe de participar como sujeito da pesquisa, a pesquisadora manter-se-á garantindo os encaminhamentos/atendimentos necessários, para meu(minha) filho(a) desde que haja interesse da minha parte.
- 5- Estou ciente de que a condição para a participação nesta pesquisa será a disponibilidade para comparecer nos dias e horários agendados previamente, no contra turno do horário escolar do(a) meu(minha) filho(a) e dentro do horário de funcionamento do CENPE.
- 6- Estou ciente de que passarei por uma entrevista com a pesquisadora, na qual terei a oportunidade de falar sobre temas acerca do cotidiano familiar e das dificuldades escolares.

apresentadas por meu(minha) filho(a). Estou ciente também de que as entrevistas serão gravadas em áudio para garantir um registro mais preciso das informações e de que esse material será utilizado estritamente para esta pesquisa. Seus resultados poderão ser utilizados para fins científicos, sempre com a garantia de que meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha **privacidade**. Tenho assegurado, o acesso sobre os resultados alcançados por este estudo.

7- Estou ciente de que para o auxílio transporte (passe de ônibus), eu passarei por uma entrevista com a assistente social do CENPE para avaliação sócio-econômica e posterior encaminhamento a promoção social do Município de Araraquara para a aquisição do passe transporte, possibilitando o meu comparecimento aos encontros. Caso isso não seja possível o transporte será pago pela própria pesquisadora.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com Sandra Fernandes de Freitas, responsável por esta pesquisa ou pelos telefones (16)3301-6225 ou (16) 9962-9920. Para notificação de qualquer situação relacionada com a ética que não puder ser resolvida pelos pesquisadores, deverei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Odontologia do Campus de Araraquara da UNESP, pelo telefone (16) 3301-6432.

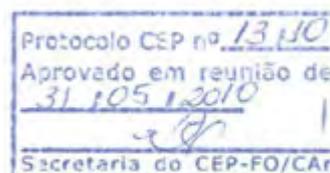
Tendo sido esclarecido quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela minha participação nesta pesquisa.

Diante dos esclarecimentos eu,
RG nº..... concordo em participar como voluntário(a) do estudo "O significado do insucesso escolar e o desejo de saber – a representação de crianças com dificuldade de aprendizagem".

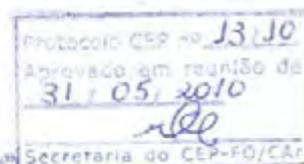
Araraquara,de de 2010

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora



ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização da participação da criança.



Pesquisa: "O significado do insucesso escolar e o desejo de saber"
 Pesquisador(a) responsável: Sandra Fernandes de Freitas

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 PARA AUTORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA.**

Eu _____, RG _____,
 Estado Civil _____, Idade _____ anos, residente na _____,
 N° _____, Bairro _____, Cidade _____,
 _____, Telefone _____.

Responsável pelo menor, tomei ciência dos seguintes pontos:

1- Este trabalho tem caráter científico e é parte integrante da dissertação de mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara e que meu (minha) filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) nesta pesquisa. Estou ciente que é reservado ao(a) meu(minha) filho(a) o direito de se recusar a participar, mesmo tendo sido autorizado(a) por mim.

2- Esta pesquisa tem por objetivo investigar como as crianças que são encaminhadas para o CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, com queixa de dificuldade de aprendizagem escolar e que vivenciam frequentes situações de insucesso em sua escolaridade significam a sua relação com a aprendizagem e suas dificuldades. Objetiva também identificar o significado do aprender para as crianças e estabelecer relações entre insucesso escolar e desejo de saber.

3- Estou ciente de que os procedimentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa serão implementados durante a etapa inicial do atendimento do(a) meu(minha) filho(a), quando do desenvolvimento da avaliação psicopedagógica. Alguns dos aspectos observados ao longo desta pesquisa poderão contribuir para o processo de avaliação/intervenção psicopedagógica, favorecendo assim as condições de aprendizagem do(a) meu(minha) filho(a). Estou ciente de que após a coleta de dados será dado prosseguimento ao atendimento psicopedagógico, de acordo com a rotina da instituição. Estou ciente de que esta pesquisa não implica em riscos para meu(minha) filho(a).

4- Estou ciente de que a recusa do(a) meu(minha) filho(a) em participar desta pesquisa não implicará em prejuízo para o atendimento do mesmo e ainda, que ele poderá se recusar a participar, a qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa, seja por qual motivo for e que, nessa eventualidade, ele terá garantidos os encaminhamentos necessários e não sofrerá qualquer tipo de prejuízo. Ou seja, mesmo que meu(minha) filho(a) deixe de participar como sujeito da pesquisa, a pesquisadora manter-se-á garantindo os encaminhamentos/atendimentos necessários, desde que haja interesse da minha parte.

5- Estou ciente de que a condição para a participação nesta pesquisa será a disponibilidade para comparecer nos dias e horários agendados previamente, no contra turno do horário escolar do(a) meu(minha) filho(a) e dentro do horário de funcionamento do CENPE.

6- Estou ciente de que meu(minha) filho(a) passará por entrevista com a pesquisadora, na qual terá a oportunidade de falar sobre temas acerca do cotidiano familiar, da escola e de suas dificuldades escolares. Meu(minha) filho(a) deverá ainda, desenvolver uma atividade de desenho com o tema "aprendizagem". Estou ciente também de que as entrevistas serão

gravadas em áudio para garantir um registro mais preciso das informações. Esse material será utilizado estritamente para esta pesquisa, e seus resultados poderão ser utilizados para fins científicos, sempre com a garantia de que o nome do(a) meu(minha) filho(a) será mantido em sigilo, assegurando assim a sua **privacidade**. Tem assegurado também, o acesso sobre os resultados alcançados por este estudo.

7- Estou ciente de que para o auxílio transporte (passe de ônibus), eu passarei por uma entrevista com a assistente social do CENPE para avaliação sócio-econômica e posterior encaminhamento à promoção social do Município de Araraquara para a aquisição do passe transporte, possibilitando o meu comparecimento aos encontros. Caso isso não seja possível o transporte será pago pela própria pesquisadora.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com Sandra Fernandes de Freitas responsável por esta pesquisa ou pelos telefones (16) 33016225 ou (16) 99629920. Para notificação de qualquer situação, relacionada com a ética, que não puder ser resolvida pelos pesquisadores deverei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Odontologia do Campus de Araraquara da UNESP, pelo telefone (16) 3301-6432.

Tendo sido esclarecido quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do(a) meu(minha) filho(a) nesta pesquisa.

Diante dos esclarecimentos eu,
 RG nº..... autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a)
 como voluntário(a) do
 estudo "O significado do insucesso escolar e o desejo de saber – a representação de crianças com dificuldade de aprendizagem".

Araraquara,dede 2010

 Assinatura do responsável

 Assinatura do menor

 Assinatura da pesquisadora

Protocolo CEP nº <u>13110</u> Aprovado em reunião de <u>31/05/2010</u>  Secretária do CEP-FO/CAR



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE ARARAQUARA



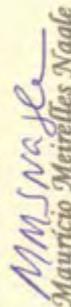
Comitê de Ética em Pesquisa

Certificado

Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado "O SIGNIFICADO DO INSUCESSO ESCOLAR E O DESEJO DE SABER - A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM", sob o protocolo nº 13/10, de responsabilidade do Pesquisador (a) SANDRA FERRETTES DE FREITAS está de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 10/10/96, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-FOAR, com validade de 01 (um) ano, quando será avaliado o relatório final da pesquisa.

Certify that the research project titled "THE MEANING OF SCHOOL FAILURE AND THE DESIRE TO KNOW - THE REPRESENTATION OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES", protocol number 13/10, under Dr. SANDRA FERRETTES DE FREITAS responsibility, is under the terms of Conselho Nacional de Saúde/MS resolution # 196/96, published on May 10, 1996. This research has been approved by Research Ethic Committee, FOAR-UNESP. Approval is granted for 01 (one) year when the final review of this study will occur.

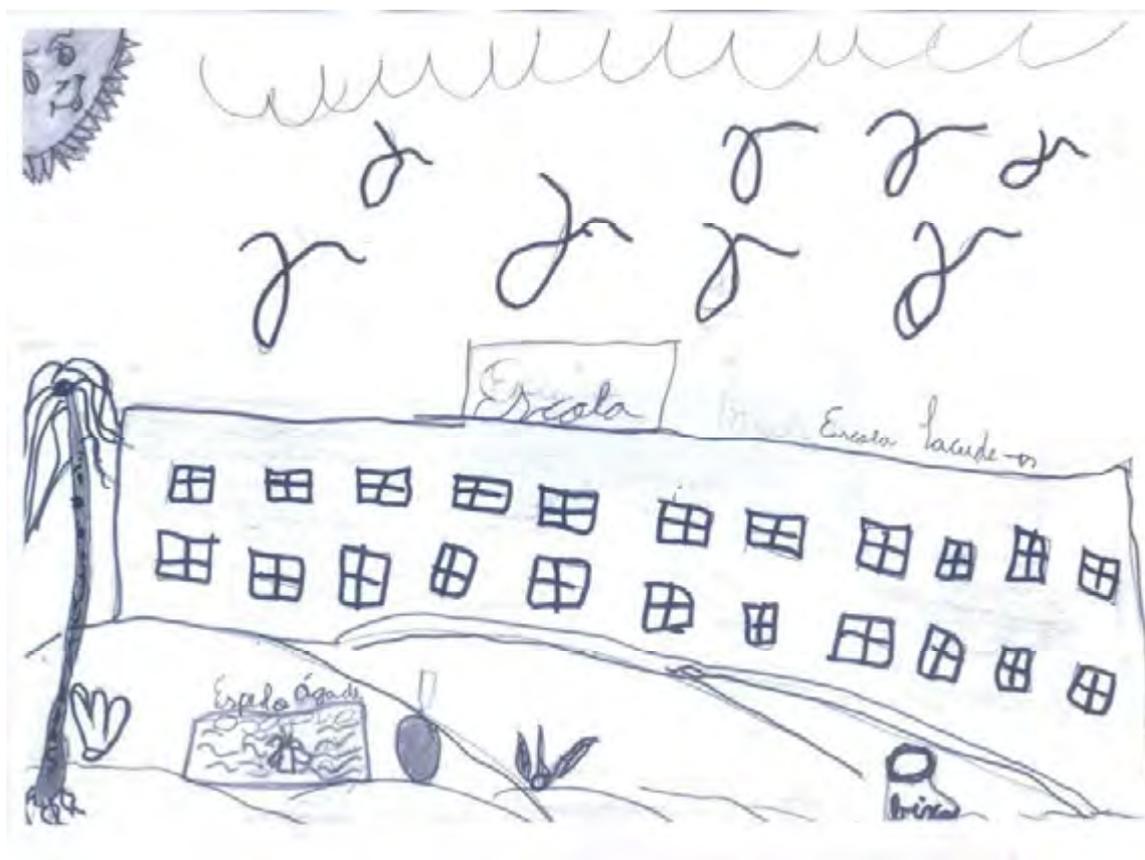
Araraquara, 15 de junho de 2010.


Prof. Dr. Maurício Meirêlles Nagle
Coordenador

ANEXO D - Indicadores de conflito do Desenho do Par Educativo composto por 39 itens conforme estabelecido por (Sakai, 2007, p.68) – Tabela 8 :

ID - Indicadores de conflito
1. Presença do uso da borracha/rasura em excesso.
2. Ausência de ambientação escolar representada.
3. Presença de sombreamento no cenário.
4. Ênfase no ambiente físico (detalhamento maior que os personagens).
5. Ausência de objetos de aprendizagem (lousa/ caderno/ borracha/ lápis/ caneta/ giz/ régua/ computador).
6. Ausência de vínculo do objeto de aprendizagem.
7. Adições à cena (objetos não relativos à aprendizagem).
8. Inclusão de personagens que não são pares educativos.
9. Representação de um par educativo que não seja professor-aluno (exemplo: mãe- filho, patrão- empregado, etc.)
10. Ausência de interação entre professor e aluno.
11. Presença de barreiras entre professor e aluno (exemplo: mesa, carteira escolar, etc.).
12. Professor em local mais baixo que o aluno.
13. Maior riqueza de detalhes em um dos personagens.
14. Desenho do aluno maior que a figura do professor.
15. Figura do professor em palitos.
16. Figura do professor de forma bizarra.
17. Transparência na figura do professor.
18. Encapsulamento da figura do professor (completo fechamento da figura por linhas que não se estendem pela extensão da página).
19. Compartmentalismo da figura do professor (uma ou mais linhas retas para separar personagens).
20. Presença de sombreamento na figura do professor.
21. Presença de armas ou objetos nocivos na figura do professor.
22. Sinais de agressividade (dentes pontiagudos, mãos em garras, etc.) na figura do professor.
23. Omissão de partes essenciais da figura do professor.
24. Presença de tristeza ou ausência da boca na figura do professor.
25. Presença de olhos em ponto na figura do professor.
26. Presença de olhos vazados na figura do professor.
27. A criança não representa a si mesma no desenho.
28. Figura do aluno em palitos.
29. Figura do aluno de forma bizarra.
30. Transparência na figura do aluno.
31. Encapsulamento da figura do aluno (completo fechamento da figura por linhas que não se estendem pela extensão da página).
32. Compartmentalismo da figura do aluno (uma ou mais linhas retas para separar personagens).
33. Presença de sombreamento na figura do aluno.
34. Presença de armas ou objetos nocivos na figura do aluno.
35. Sinais de agressividade (dentes pontiagudos, mãos em garras, etc.) na figura do aluno.
36. Omissão de partes essenciais da figura do aluno.
37. Presença de tristeza ou ausência da boca na figura do aluno.
38. Presença de olhos em ponto na figura do aluno.
39. Inclusão de personagens que não são pares educativos.

ANEXO E— Desenho de Fernando realizado no segundo encontro para a entrevista.



ANEXO F – Desenho realizado por Renan no primeiro encontro para a entrevista.

