Educação de crianças e jovens na contemporaneidade

pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade

Coleção Encontros Anuais
Helena Antipoff

Ana Lydia Santiago
Regina Helena de Freitas Campos
Organizadoras

Coleção Encontros Anuais
Helena Antipoff

Educação de crianças e jovens na contemporaneidade

pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade

Belo Horizonte
2011

CDPHA
Centro de Documentação & Pesquisa Helena Antipoff

EDITORA PUCMINAS

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Grão-Chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães
Vice-reitora: Patrícia Bernardes

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Morais Hanriot
Editora PUC Minas
Coordenação editorial: Cláudia Teles de Menezes Teixeira
Assistente editorial: Maria Cristina Araújo Rabelo
Revisão: Virgínia Mata Machado
Comercial: Maria Aparecida dos Santos Mitraud
Divulgação: Danielle de Freitas Mourão
Arte: José Augusto Barros • www.joseaugustobarros.carbonmade.com.br

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

E24 Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade / Organizadoras: Ana Lydia Santiago e Regina Helena de Freitas Campos. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.
384 p. il. – (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff)

ISBN 978-85-60778-73-7
Bibliografia

1. Psicologia e educação. 2. Educação de crianças. 3. Psicanálise e educação. 4. Subjetividade I. Santiago, Ana Lydia. II. Campos, Regina Helena de Freitas. III. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. IV. Série

CDU: 37.015.3

Educação de crianças e jovens na contemporaneidade
© Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA)
Biblioteca Central – Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha
31270-901 Belo Horizonte – MG

EDITORA PUC MINAS
Rua Dom Lúcio Antunes, 256 – Coração Eucarístico
30535-630 – Belo Horizonte • MG • Brasil
Fone: 55 (31) 3319.9904 – Fax: 55 (31) 3319.9907
editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

Sumário

Segunda parte
Pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica: a metodologia da *Conversação* na abordagem de sintomas da escola

Terceira parte
Pesquisa de orientação psicanalítica: crianças e jovens na contemporaneidade

Quarta parte
A criança e os discursos

Quinta parte
A criança, a escola e sua subjetividade

Apresentação

Com satisfação apresentamos aos colegas e amigos o quarto volume da Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff. Editada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), a cada ano a Coleção apresenta uma coletânea de artigos de conferencistas convidados, centrados no tema do Encontro Anual Helena Antipoff realizado no ano anterior.

Os Encontros Anuais Helena Antipoff são realizados regularmente pelo CDPHA, que, desde sua criação, em 1979, vem se dedicando à preservação da memória e à divulgação da obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. Esses encontros vêm acontecendo em parcerias entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Helena Antipoff e as demais entidades criadas sob a liderança da educadora, como a Associação Pestalozzi, a Adav (Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações) e a Acorda (associação Comunitária do Rosário).

A parceria com a Faculdade de Educação da UFMG tem se tornado mais estreita nos últimos anos, com o fortalecimento da área da psicologia da educação nessa instituição. O estudo dessa disciplina foi institucionalizado em 1939, como cátedra de psicologia educacional, pela psicóloga e educadora Helena Antipoff na seção de pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais). A psicologia educacional foi posteriormente integrada à área da educação, quando esta última se tornou autônoma no sistema da universidade, com a criação da Faculdade de Educação no âmbito

da reforma universitária de 1968. Nessa época o grupo de professores dedicados ao ensino e à pesquisa sobre as relações entre psicologia e educação ficou ligado ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), constituindo o setor de psicologia da educação. Posteriormente, em 1972, Helena Antipoff foi contemplada com o título de professora emérita, em reconhecimento ao trabalho de implantação da psicologia educacional na UFMG, e também à seriedade e ao alcance acadêmico e científico de sua obra.

Em 1999, com a expansão do ensino e da pesquisa em psicologia educacional, o grupo de professores do setor reuniu-se para instalar o Laped – Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff, homenageando assim a fundadora da cadeira à qual estão vinculados. O modelo que o inspira é o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, criado em 1929 e dirigido até 1944 por Helena Antipoff. Como aquele laboratório, o Laped tem por objetivos associar o ensino e a pesquisa em psicologia da educação nas atividades de formação de professores e pesquisadores, nos níveis da graduação e da pós-graduação, focos principais do trabalho da Faculdade de Educação. O Laped abriga atualmente diversos temas e programas de pesquisa, desenvolvidos pelos grupos de pesquisa a ele vinculados, entre os quais se destacam:

• as pesquisas sobre história da psicologia educacional, desenvolvidas a partir dos documentos e fontes preservados no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Este acervo é um dos mais relevantes conjuntos documentais sobre a história da psicologia e da educação no Brasil, e contem fontes valiosas sobre o trabalho pioneiro de Helena Antipoff na institucionalização da área da psicologia educacional, e sobre a evolução de tendências e vertentes importantes dessa área de estudos ao longo do século 20. Essas pesquisas, sob a liderança de Regina Helena de Freitas Campos, encontram-se reunidas no Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sócio-cultural (GEHPSI);

• as pesquisas sobre as principais vertentes do ensino de psicologia para educadores e outros profissionais das áreas da saúde

e da educação, sob a liderança de Sérgio Dias Cirino, reunidas no Grupo de Pesquisa sobre Ensino de Psicologia (GEPSI);

• as pesquisas-intervenção de orientação psicanalítica sobre os problemas da escola, dos professores e sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que se realizam por meio de estudos de casos, intervenção clínica e pedagógica. Estudam em especial a utilização do dispositivo da *conversação* na abordagem do mal-estar docente e discente oriundo de questões psicológicas e/ou psicossociais no contexto educacional. Estas pesquisas são desenvolvidas sob a liderança de Ana Lydia Santiago no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE);

• as pesquisas sobre educação especial e educação inclusiva, um dos focos principais do trabalho de Helena Antipoff, com continuidade em pesquisas atuais sobre a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino, lideradas por Priscila Augusta Lima no Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

A partir de 2005, os pesquisadores Ana Lydia Santiago, Regina Helena de Freitas Campos e Sérgio Cirino constituíram a Linha de Pesquisa *Psicologia, Psicanálise e Educação* junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, proporcionando, assim, condições para o aprofundamento das temáticas de pesquisa que vinham sendo desenvolvidas no laboratório. A partir de então outros pesquisadores se associaram à Linha, como Marcelo Ricardo Pereira, Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria Isabel Antunes Rocha e Raquel Martins de Assis. Os estudos realizados pelo grupo focalizam em especial a investigação sobre os processos psicossociais e de desenvolvimento e aprendizagem na educação; as relações entre linguagem, cultura e cognição na sala de aula; o ensino de psicologia para educadores; a subjetividade da criança, do jovem e do adulto nas suas relações com o saber, com a linguagem e com a escrita, bem como a subjetividade do professor em suas relações com os alunos, com a sexualidade, com a autoridade, com a transmissão e com a construção de conhecimento.

Estudam-se também os transtornos da escolaridade, como a hiperatividade, a depressão, a ansiedade, a agressividade, a violência, a apatia e outras formas do fracasso escolar. As relações entre psicologia, psicanálise, saúde mental e educação são estudadas em seus aspectos históricos e contemporâneos.

O expressivo desenvolvimento da pesquisa em psicologia da educação na Faculdade de Educação da UFMG, associado à instalação de diversos cursos de formação de educadores em nível superior na Fundação Helena Antipoff, contribuiu para tornar o Encontro Anual Helena Antipoff uma ocasião privilegiada para a discussão e divulgação dos trabalhos realizados por professores e alunos em ambas as instituições. O evento tem sido importante também para o estreitamento dos laços de colaboração entre as equipes mineiras e grupos de pesquisadores em história da psicologia e psicologia educacional, no Brasil e no exterior.

Nesse espírito foi realizado o XXVII Encontro Anual Helena Antipoff, nos dias 24 a 27 de março de 2009. O tema do evento, sugerido pela equipe do curso de Pedagogia da Fundação Helena Antipoff, foi "A criança na contemporaneidade: múltiplos olhares". A idéia foi fomentar o debate sobre a perspectiva contemporânea da Escola Cidadã, atenta às peculiaridades da criança e da cultura infantil, contribuindo para a construção de um saber pedagógico respeitoso e valorizador dessa cultura. Essa perspectiva, a nosso ver, guarda continuidade com a obra de Helena Antipoff, também preocupada em promover o melhor conhecimento das necessidades e aspirações da criança para melhor informar os educadores integrando-as aos processos educativos.

A escolha do tema teve a feliz coincidência de ocorrer exatamente no ano em que se comemoravam os 80 anos da chegada de Helena Antipoff ao Brasil e o cinqüentenário da Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças, de 1959. Dessa forma o objetivo do Encontro foi lançar novos olhares sobre a situação da infância atual, oferecendo a oportunidade de reflexão sobre as questões presentes na produção acadêmica na área das ciências da educação na con-

temporaneidade. É importante destacar que a luta pelos direitos das crianças, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade social, foi sempre uma das bandeiras de Helena Antipoff. Ao criar a Casa do Pequeno Jornaleiro, nos anos de 1940, os abrigos de acolhimento de crianças abandonadas em Belo Horizonte, e as escolas especializadas no cuidado com os excepcionais, a educadora já buscava proteger as crianças de rua e as mais desassistidas socialmente, encaminhando-as para o aprendizado de uma atividade produtiva, paralelamente à aprendizagem escolar.

Nas discussões em mesas-redondas e nas palestras, sem deixar de lado a psicologia – campo de interesse primordial dos Encontros Helena Antipoff – procurou-se trazer outros olhares da antropologia, da história, da assistência social, das políticas públicas, da psicanálise e acima de tudo, da educação, que nos possibilitassem interpretar, numa perspectiva contemporânea, o pensamento antipoffiano. A programação assim compôs um mosaico de temas que abordaram os diversos desafios da infância nos tempos atuais em que a crise econômica parece mostrar-se mais profunda e cruel, porque globalizada, comparando-a com aquela que acometeu a sociedade em 1929, quando da chegada de Helena Antipoff ao Brasil. Este assunto, inclusive, foi tema de reflexão em exposição apresentada durante o evento.

O volume que ora divulgamos, organizado em cinco seções, trás uma seleção de trabalhos apresentados, muitos deles elaborados por professores e estudantes vinculados à Linha de Pesquisa em ***Psicologia, Psicanálise e Educação*** do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. Os textos abordam, sob diversos pontos de vista, os dilemas que se apresentam à infância na contemporaneidade, com temáticas pertinentes e atuais.

Como já é tradição nos Encontros Helena Antipoff, a pesquisadora Sylvia Parrat-Dayan, da Universidade de Genebra, novamente compareceu abrindo o evento com a palestra ***Práticas de maternagem em diferentes culturas***, também reproduzida neste volume. No texto, a Dra. Sylvia apresentou um relato de sua mais recente

pesquisa, de cunho antropológico, investigando a diversidade cultural presente nas práticas de cuidado dos bebês em regiões como a Coréia, África e Peru, contrastando-as com o *modo europeu*, representado pela França.

A primeira seção do livro inclui um conjunto de trabalhos de pesquisa em história da psicologia , dialogando com o legado de Helena Antipoff como psicóloga e educadora e suas contribuições à educação da infância no Brasil.

A segunda seção apresenta trabalhos de pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, realizados em instituições escolares por participantes do NIPSE - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação da UFMG. Algumas dessas pesquisas foram desenvolvidas em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação ou com a Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte, e abordam diversas interpretações de dificuldades escolares e problemas de saúde mental em crianças e jovens.

Na terceira seção encontram-se pesquisas de orientação psicanalítica sobre questões crucias na contemporaneidade, tais como o trabalho infantil, a escrita virtual dos adolescentes, os impasses devidos à violência na escola e as questões da sexualidade dos jovens.

Na quarta seção são apresentados relatos de pesquisa sobre produções discursivas atuais sobre crianças e jovens, e suas consequências para as práticas sociais e grupais em que estão envolvidos esses sujeitos em diferentes contextos sociais e culturais. Destacam-se as análises dos processos de objetalização da criança-sujeito, por Marcelo Ricardo Pereira, e os rótulos que tem sido apostos a elas. Para Pereira, as crianças de hoje são "facilmente rotuladas de hiperativas, dissociativas, desatentas, deficitárias, quando não são diagnosticadas como violentas, deprimidas, obesas ou com demais marcas no corpo que resistem aos saberes excessivamente descritivos dos transtornos médico-psicológicos. Os manuais de diagnóstico atuais parecem querer tecer uma língua comum entre todos os profissionais da criança, baseada no consenso estatístico, no ideal de visibilidade,

na descrição esmerada, para que, dentro de uma margem mínima de erro, possam aplicar a tecnologia exata: a medicalização precisa, a psicologia pontual, a pedagogia sem aresta."

A quinta seção apresenta relatos de pesquisa sobre diferentes aspectos da criança na escola atual, destacando-se a representação de educadores sobre os transtornos de hiperatividade e déficit de atenção, a atenção à subjetividade da criança no contexto escolar, as relações família-escola na educação infantil, as propostas de educação inclusiva.

Concluindo, pode-se afirmar que os trabalhos que estamos editando constituem contribuição de grande densidade e relevância para a melhor compreensão das questões afetas à educação de crianças, adolescentes e jovens na sociedade contemporânea. Nós, organizadoras, esperamos sinceramente que serão úteis para professores, estudantes e profissionais que buscam construir formas renovadas de atuação na interface entre a psicologia, a psicanálise e a educação.

Por fim, agradecemos a contribuição dos autores, dos membros do Conselho Editorial que tão minuciosamente fizeram a apreciação dos artigos, e também às instituições que tornaram possível a realização do evento e a publicação deste volume, como a Fapemig e o Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Agradecemos em especial a Editora PUC Minas pelo cuidado na edição por parte da coordenadora editorial Cláudia Teles de Menezes Teixeira, e pela revisão impecável de Virgínia Mata Machado.

Belo Horizonte, novembro de 2010

As organizadoras.

Primeira parte
Pesquisa em História da Psicologia e o legado de Helena Antipoff

Os ideais e interesses das crianças mineiras de 1929 a 2009:os 80 anos de trajetória de uma pesquisa proposta por Helena Antipoff

Érika Lourenço

No ano de 1929, há exatamente 80 anos, estava em plena implantação a reforma do sistema educacional mineiro que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos – Mário Casasanta. Com essa reforma, o governo do Estado de Minas Gerais pretendia renovar as bases da educação mineira, passando a fundamentá-la nas mais modernas teorias educacionais então em voga na Europa e nos Estados Unidos, respectivamente as teorias da escola nova e da escola progressista.

Como a Reforma Francisco Campos previa uma série de mudanças no funcionamento das escolas e essas mudanças iam dos conteúdos programáticos aos métodos de ensino, era evidente a necessidade de preparar as professoras que então já atuavam nas escolas públicas mineiras para sua implantação. Com essa finalidade, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento, uma instituição de ensino destinada à formação dessas professoras nas novas teorias científicas e nos novos métodos e técnicas nos quais deveriam passar a fundamentar sua prática.

Nesse contexto, para ser a responsável pelas cadeiras da área de psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, chegou a Belo Horizonte aquela que se tornaria uma das figuras de destaque na história da educação e da psicologia em Minas Gerais, a educadora Helena Antipoff.

No contrato que assinou com o governo de Minas Gerais estava previsto que Helena Antipoff seria professora de psicologia e

deveria dar ênfase ao ensino da psicologia experimental e psicologia da criança; que deveria submeter as crianças das escolas primárias a provas psicológicas com o objetivo de escaloná-las para a população infantil mineira e, ao mesmo tempo, ensinar as técnicas de aplicação e correção dos testes psicológicos às suas alunas; que deveria redigir um "Boletim de Observações Psicológicas", contendo o resultado das pesquisas feitas sob sua orientação e cujos relatórios seriam periodicamente publicados na *Revista do Ensino* (LUSTOSA, 1951).

Para executar os itens previstos no contrato assinado com o governo de Minas e para se manter fiel ao ideal escolanovista de fundamentar as práticas educativas escolares nas características das crianças, Helena Antipoff se viu diante da necessidade de obter um conhecimento inicial básico sobre as crianças mineiras. Dadas as condições de contar com uma equipe pouco experiente nos métodos de investigação em psicologia e de haver certa urgência nos resultados, optou pela aplicação de um inquérito de ideais e interesses às crianças que então cursavam a quarta série das escolas primárias (ANTIPOFF, 1930).

O inquérito era constituído por dez perguntas abertas, que visavam, como o próprio nome indicava, conhecer os ideais e os interesses das crianças. Segundo Antipoff, os ideais se referiam às projeções que as crianças faziam para o futuro e aos modelos com os quais se identificavam, enquanto os interesses se referiam às atividades que gostavam de praticar em diferentes esferas de sua vida. As respostas das crianças ao inquérito forneceriam algumas informações iniciais sobre as suas características psicológicas mais gerais e essas informações deveriam, logo em seguida, ser complementadas por outras obtidas a partir de diferentes instrumentos de avaliação psicológica.

Aplicado pela primeira vez ainda no ano de 1929, o inquérito dos ideais e interesses foi novamente aplicado a cada cinco anos até 1944. A partir do ano de 1993, o inquérito passou a ser aplicado novamente em diferentes circunstâncias. Pretende-se aqui apresentar uma síntese da trajetória do uso desse instrumento de avaliação.

A pesquisa dos ideais e interesses e sua trajetória

Como foi mencionado acima, o inquérito dos ideais e interesses foi aplicado pela primeira vez no ano de 1929. Participaram da pesquisa crianças que frequentavam a quarta série das escolas públicas de Belo Horizonte. O inquérito era composto pelas seguintes questões:

1) Qual o trabalho que prefere na escola?
2) Qual o trabalho que prefere em casa?
3) Qual o seu brinquedo preferido?
4) Qual o livro ou história que você mais gosta?
5) Com que pessoa queria você parecer-se?
6) Por quê?
7) Quando for grande, o que quer ser?
8) Por quê?
9) Que presente quereria receber no dia de seu aniversário?
10) Se você tivesse muito dinheiro, que faria dele?

De acordo com Lustosa (1951), a aplicação do inquérito a alunos das quartas séries das escolas públicas de Belo Horizonte foi repetida por equipes de alunas da Escola de Aperfeiçoamento a cada cinco anos até o ano de 1944. Nos anos de 1934 e de 1944 algumas questões foram acrescentadas e outras foram reformuladas, assumindo o inquérito o seguinte formato:

1) Qual o trabalho que prefere na escola?
2) Qual a aula de que mais gosta na escola?
3) Qual a aula que menos gosta na escola?
4) Qual o trabalho que prefere em casa?
5) Qual o seu brinquedo preferido?
6) Qual o livro ou história que você mais gosta?
7) Com que pessoa queria você parecer-se?
8) Por quê?
9) Com que pessoa não queria parecer-se?
10) Por quê?
11) Quando for grande, o que quer ser?

12) Por quê?
13) Que presente quereria receber no dia de seu aniversário?
14) Se você tivesse muito dinheiro, que faria dele?
15) Por quê?

A partir das análises das respostas obtidas a cada cinco anos, pôde-se investigar não só os interesses das crianças e a elas adaptar as condutas educacionais, como também foi possível verificar a perseverança e a variação dos ideais e interesses ao longo dos anos. Os principais resultados encontrados por Antipoff e sua equipe apontaram, em linhas gerais, que havia uma forte influência da família, da escola e da igreja na definição dos ideais e interesses das crianças mineiras. Assim, por exemplo, Antipoff pôde constatar que as escolhas de modelos identificatórios e as projeções para o futuro feitas pelas crianças investigadas eram fortemente permeadas pelos valores morais e religiosos então transmitidos pela família e pela escola e que seus interesses tinham também forte relação com as atividades que a família e a escola consideravam adequadas (ANTIPOFF, 1930; CASTRO, 1935; CASTRO, 1999).

O mesmo inquérito reformulado em 1944 foi aplicado novamente em 1993, dessa vez sob a orientação da professora Regina Helena de Freitas Campos, da UFMG. Seu objetivo era observar o impacto de aproximadamente 60 anos de transformações socioculturais nos ideais e interesses das crianças belo-horizontinas. Mais uma vez o questionário foi aplicado em crianças matriculadas na quarta série de escolas da capital mineira. A análise de conteúdo das respostas obtidas e a sua comparação com os resultados de Antipoff e sua equipe revelaram que a família, a escola e a igreja não mais ocupavam o principal lugar de fornecedores de modelos de identificação para as crianças e que esse lugar estava sendo transferido para a mídia. Foi também observado que as diferenças por gênero antes encontradas tornaram-se menos nítidas, sobretudo com relação às escolhas profissionais, persistindo, porém, algumas diferenças na preferência por brincadeiras e por matérias escolares. Além disso, em comparação às crianças examinadas entre os anos

de 1929 e 1944, aquelas que responderam o inquérito em 1993 revelaram-se mais individualistas e menos altruístas (CAMPOS, 1996; GUERRA, 1996).

No ano de 1998 o questionário de ideais e interesses foi novamente aplicado a crianças que cursavam a quarta série do ensino fundamental em Belo Horizonte. A análise das respostas apresentadas pelas crianças belo-horizontinas em 1998 revelou resultados que em muito se assemelhavam àqueles encontrados por Campos em 1993 (CAMPOS, 1996). No entanto, um aspecto que se destacou foi o crescente papel dos meios de comunicação de massa, sobretudo da TV, no processo de socialização das crianças. Percebeu-se que a família e a escola, antigas instâncias socializadoras por excelência, perdiam cada vez mais espaço para a mídia televisiva. Ao mesmo tempo, notou-se que os valores associados à escolha de modelos vinham também se modificando, passando de valores altruístas e morais para valores estéticos e financeiros (LOURENÇO; JINZENJI, 2000a, 2000b).

Em 2004 o questionário de ideais e interesses voltou a ser aplicado, dessa vez na cidade de Barbacena – MG. Os sujeitos da pesquisa foram, como nas pesquisas anteriores, alunos da quarta série do ensino fundamental. Os objetivos da pesquisa eram, além de traçar um perfil dos ideais e interesses das crianças daquela cidade, fazer uma comparação dos resultados obtidos para aquela população com aqueles obtidos para Belo Horizonte na década de 1990 e nas décadas de 1930 e 1940, e ainda verificar em que medida a mídia e as diferentes configurações sociais atuavam na definição dos ideais e interesses infantis (LOURENÇO *et al.*, 2005).

Os resultados revelaram alguns pontos comuns entre os estudos feitos em Barbacena e aqueles feitos em Belo Horizonte na década de 1990, como o aumento do egocentrismo, a influência marcante da mídia nos processos de socialização, a diminuição significativa da influência da escola e da igreja no processo de socialização e, ainda, o aumento das tendências consumistas. No entanto, em alguns outros aspectos, as respostas apresentadas pelas crianças de Barbacena se diferenciaram daquelas apresentadas pelas crian-

ças de Belo Horizonte: demonstraram a presença ainda marcante da família enquanto instância socializadora; o altruísmo se mostrou em proporções comparáveis com o consumismo, sobretudo entre as meninas; a escolha da boneca como brinquedo preferido das meninas; menor proporção de meninos que optam por jogos eletrônicos como brinquedo preferido.

Mariana foi outra cidade do interior de Minas Gerais em que a pesquisa dos ideais e interesses foi realizada. Os dados foram coletados em 2007. Sua análise revelou que os ideais e interesses das crianças de Mariana se assemelham mais aos das crianças de Barbacena do que aos das crianças de Belo Horizonte. Assim, embora as ideias veiculadas pelos meios de comunicação de massa sejam elementos constitutivos dos ideais e interesses das crianças marianenses, a família ainda pode ser considerada como a principal fonte de referência para suas escolhas de modelos de identificação. Além disso, entre as crianças de Mariana verificou-se também a oscilação entre uma tendência consumista e outra altruísta; a presença do interesse pelos jogos eletrônicos contrabalançada pela atração por jogos e brincadeiras ao ar livre; marcantes diferenças de gênero nas escolhas por brinquedos, brincadeiras e leituras preferidas (LOURENÇO; SOUSA, 2008).

Conclusão

O conjunto dos resultados das pesquisas sobre os ideais e interesses das crianças mineiras remete às transformações pelas quais a infância vem passando desde meados do século XX. Essas transformações se revelam na redução do papel que instâncias socializadoras tradicionais como a família, a escola e a igreja vêm exercendo na definição dos ideais infantis; na presença cada vez mais marcante da mídia como agência socializadora; no aumento do interesse pelo consumismo; no aumento do egocentrismo e variações nos valores morais.

As modificações na configuração da infância ilustradas com a pesquisa dos ideais e interesses das crianças mineiras podem ser relacionadas às grandes transformações que vêm ocorrendo no con-

texto mais amplo da sociedade brasileira e das sociedades ocidentais. Segundo Hamburger (1998), o aumento no número de domicílios com televisão no Brasil a partir da década de 1970 culmina no fato de a TV representar, hoje, um veículo privilegiado na captação e expressão de padrões de estética e de comportamentos, bem como de formação de opiniões. Complementando essa ideia, Castro (1999) argumenta que é possível que a participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho torne cada vez mais escassa a convivência das crianças com os adultos do meio familiar, fazendo com que a criança passe grande parte do tempo com seus pares ou sozinha, em ambientes fechados, entretida com a televisão ou com jogos eletrônicos, aparatos cada vez mais presentes em seu cotidiano. Isso permite dizer que as crianças acabam por absorver e tendem a repetir os valores e os padrões comportamentais com os quais têm contato através dos meios de comunicação de massa.

Além de remeter ao processo de mudança pelo qual as configurações da infância vêm passando nas últimas oito décadas, acompanhar a trajetória da pesquisa dos ideais e interesses mostra que, em todas as ocasiões em que foi aplicada, teve tripla função: fazer um levantamento de características psicológicas de alunos da quarta série do ensino fundamental; explicitar e compreender melhor o papel dos processos de socialização na configuração da subjetividade infantil; e preparar alunos de cursos de graduação que estão diretamente ligados a atividades educacionais (pedagogia, licenciaturas em geral e psicologia) para a prática de pesquisas científicas e para uma atuação que se fundamente no conhecimento da criança. Assim, resta dizer que, 80 anos após a sua primeira aplicação feita por Helena Antipoff em Belo Horizonte, a pesquisa dos ideais e interesses ainda pode ser considerada atual.

Referências

ANTIPOFF, Helena. Ideaes e interesses das creanças de Bello Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. ***Boletim 6***, Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Geraes, 1930.

ANTIPOFF, Helena; CASTRO, Maria Angélica. Ideaes e interesses das creanças de Bello Horizonte no intervallo de cinco annos. ***Boletim 17***, Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Geraes, 1935.

CAMPOS, Regina Helena Freitas. Impacto de transformações socioculturais no imaginário infantil (1929-1993). ***Psicologia e Sociedade***, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 45-62, jul./dez.1996.

CASTRO, Lúcia Rabello. Infância e adolescência hoje. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). ***Infância e adolescência na cultura do consumo***. Rio de Janeiro: Nau, 1999. p. 11-22.

GUERRA, Erlaine Laponez. Imaginário e sociedade: evolução dos ideais e interesses das crianças mineiras com relação à preferência por leituras. ***Perspectiva Ciência e Informação***, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 135-156, jul./dez. 1996.

HAMBURGER, Esther. Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. In: SCHWARCZ, Lilia M. (Org.). ***História da vida privada no Brasil***. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 439-487.

LOURENÇO, Érika; JINZENJI, Mônica Yumi. Ideais das crianças mineiras no século XX: mudanças e continuidades. ***Psicologia***: teoria e pesquisa, Brasília, v. 16, n. 1, p. 41-48, jan./abr. 2000a.

LOURENÇO, Érika; JINZENJI, Mônica Yumi. Os ideais e interesses das crianças mineiras revisados. Centro de documentação e pesquisa Helena Antipoff. ***Boletim do CDPHA***, Belo Horizonte, n. 14, 2000b.

LOURENÇO, Érika ***et al***. ***Os ideais e interesses das crianças de Barbacena***: relatório final de pesquisa. Faculdade de Ciências da Saúde de Barbacena, Universidade Presidente Antônio Carlos, Barbacena, 2005.

LOURENÇO, Érika; SOUSA, Marcos Eduardo. ***Sociedade, escola e psicologia***: um estudo sobre os ideais e interesses dos alunos do ensino fundamental no município de Mariana - MG: relatório final de pesquisa. Ouro Preto: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2008.

LUSTOSA, Irene et al. Os ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte de 1929 a 1944. *Revista do Ensino* 200, Belo Horizonte, jul./dez. 1951. p. 151-188.

A(s) criança(s) no pensamento de Helena Antipoff[1]

Iza Rodrigues da Luz

O presente trabalho teve como objetivo apresentar algumas das ideias de Helena Antipoff sobre a(s) criança(s), assim como relacioná-las a uma recente área de estudo desse tema que é a sociologia da infância. Helena Antipoff foi uma das psicólogas e educadoras pioneiras na adaptação de testes psicológicos para a população infantil de Minas Gerais. Convidada pelo governo do Estado de Minas Gerais, no ano de 1929, veio para o Brasil para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, que tinha como objetivo a formação de professoras. Atuou como professora de psicologia, coordenadora do Laboratório de Psicologia e assessora do sistema de ensino de Minas Gerais na aplicação de testes de inteligência, que visavam organizar as "classes homogêneas" por nível intelectual e as classes especiais. Organizou, na própria Escola de Aperfeiçoamento, o "Museu da Criança", que consistia no acervo de documentação das experiências das alunas, entre eles relatórios contendo informações sobre aspectos da personalidade, do desenvolvimento físico e social de cada aluno, além de um levantamento do rendimento escolar e seus fatores determinantes. Reunia ainda estudos práticos que faziam parte de um extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental, ideais e interesses das crianças mineiras. Esse trabalho teve continuidade e ampliou-se

1. Trabalho produzido no âmbito do Programa de Fomento para Pós-doutores da FAE/UFMG, com o apoio da FAPEMIG, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos.

na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité/MG, um complexo educacional criado por Antipoff nas décadas de 1940 e 1950, que reunia as seguintes instituições: Escolas Reunidas Dom Silvério – ensino primário; Clube Agrícola João Pinheiro – ensino e experimentação de técnicas agrícolas; Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo – com internato de moças; Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins – com internato para rapazes; Instituto Superior de Educação Rural – Iser – com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica. Considerando essa extensa obra de Antipoff e sua importância na formação de um grande número de psicólogos e educadores, o objetivo do estudo foi identificar suas principais ideias e percepções sobre a(s) criança(s). Para tanto foram lidos os textos reunidos na coletânea *Helena Antipoff*: textos escolhidos, organizada por Regina Helena de Freitas Campos no ano de 2002. As técnicas da análise de conteúdo de Bardin (1979) foram utilizadas como metodologia para analisar os textos. As ideias mais marcantes foram agrupadas em torno de três categorias: o processo de desenvolvimento infantil, o ideal de educação e a relação adulto/criança. Os resultados apresentam uma caracterização sintética do pensamento da autora sobre os temas, ilustrada pelas citações mais representativas, que serão identificadas com a utilização da data original do artigo de onde foi retirada a reflexão, seguida pela data da coletânea. São apresentadas também ideias de estudiosos da sociologia da infância que se relacionam com o pensamento da autora. A escolha dessa área foi motivada porque entende a infância como uma construção social e histórica, vivida de modo singular por cada criança que tem um papel ativo no processo de construção de sua personalidade. Essas ideias, embora já presentes nas teorias de psicólogos do desenvolvimento, como Wallon e Vygotsky, são retomadas pela sociologia da infância, que inclui claramente a dimensão social e política da categoria infância e apresenta também discussões sobre o modo como essa categoria se relaciona com outros temas impor-

tantes no desenvolvimento infantil, como o lugar da família e das instituições educativas. Assim, consideramos pertinente apresentar reflexões sobre a(s) criança(s) e a(s) infância(s) discutidas pela sociologia da infância, por acreditar que essas reflexões podem trazer contribuições tanto para a psicologia como para a educação, áreas em que Antipoff concentrou sua obra.

O processo de desenvolvimento infantil

Primeiramente importa afirmar que não foi encontrada uma definição explícita de desenvolvimento nos textos estudados. Entretanto, como esse tema foi considerado central para a compreensão do modo como a autora percebia a(s) criança(s), buscou-se ao longo das publicações referências a assuntos ligados a quaisquer aspectos do desenvolvimento infantil.

Antipoff (2002, p. 169-176) concorda com Piaget de que é na adolescência, "segundo nascimento", que a consciência do eu moral vai surgir como produto social, ou seja, a partir das experiências com os outros e das comparações dessas experiências. Quanto ao caráter, afirma:

> O verdadeiro caráter do homem e sua personalidade cristalizam-se depois de longo processo de formação, em que a criança passa por todas as suas fases evolutivas de percepção, pensamento, de sentimento e de julgamento moral. Tal maturidade não deve chegar antes que a criança, ou melhor, o jovem ou a jovem, tenha oportunidade de experimentar sua força a reativos diversos, antes que a vida tenha lhe dado a ocasião de mostrar-se sob diferentes aspectos, antes de ter experimentado numerosas atividades e suportado diversas reações, sociais principalmente. Só assim, saindo no mundo, o indivíduo decidirá a representar o seu papel na arena da vida e fará repercutir através de sua pessoa, como os atores trágicos da antiguidade, através de suas máscaras, sua própria voz (*personare*). (ANTIPOFF, 2002, p. 170)

Assim como Claparède, Antipoff afirma que a criança deve ter a oportunidade de vivenciar a infância para que se torne um adulto

saudável, pois só podendo de fato ser "pequena", ela conseguirá fabricar os tijolos da sua futura personalidade e assim ser um adulto mais saudável e em harmonia com a sociedade. A curiosidade e a atividade constante da "vida sempre em ação" são destacadas pela autora como duas características próprias das crianças que, por essa razão, "metem o nariz" em tudo e experimentam, "sem cansar", as pessoas e as coisas.

Essas reflexões acentuam a visão interacionista de Antipoff no que se refere ao processo de desenvolvimento infantil, reforçando a importância do ambiente sociocultural na vida humana. A capacidade de auto-organização das crianças é observada e vista pela educadora como algo que deveria ser mais bem aproveitado nas instituições.

> No 4º ano escolar primário, os meninos já formam, no recreio, grupos de sete a dez elementos, geralmente, e se entregam a uma variedade de jogos compatíveis com o ambiente do pátio e as regras da escola. Nesses grupos, espontaneamente constituídos, pode-se geralmente perceber um ou outro menino, de ascendência maior sobre a "turminha". Ele é que dita as regras de jogo, revela maior iniciativa em propor novos jogos, distribui ordens etc. Os agrupamentos são espécies de núcleos com suas centroforças, já bastante estáveis e que se encontram de semana em semana, quase sempre com a mesma constelação, durante vários meses a fio, ocupando-se perfeitamente durante os vinte minutos de recreio.
>
> Se este é o estado comum das coisas, nas *ocupações livres* de meninos, por que a estrutura social muda quando passam do pátio para a sala de aula? Por que, do nível superior de desenvolvimento social, passam as crianças aos níveis inferiores, de rebanho apenas, não estruturado? Há uma visível regressão, embora os meninos mostrem maturidade já suficiente para agir em níveis superiores. A resposta se prende diretamente à orientação pedagógica, ou melhor, às atitudes e talvez à ideologia dos mestres que não compreendem ainda de todo o valor dos regimes democráticos, e tudo que a escola pública deve fazer para educar democraticamente as novas gerações. (ANTIPOFF, 2002, p. 221-226)

Em outro texto Antipoff (2002, p. 247-251) vai alertar para o quanto a vida afetiva e a formação da personalidade infantil ainda são desconhecidas. Ao tratar desses temas, a educadora demonstra o seu conhecimento de uma variedade de autores renomados da psicologia – como Adler, Binet, Bovet, Claparède, Freud, Melaine Klein, Moreno e Rorschach – destacando a importância do trabalho clínico direto com as crianças como ferramenta para aprimorar o conhecimento sobre sua afetividade e personalidade.

A compreensão de que as crianças se organizam de um modo particular que precisa ser mais bem conhecido está sendo retomada pelos estudos da sociologia da infância. O ponto de destaque dos textos dessa emergente área de estudos é o reaparecimento da criança no cenário social mundial como um ator ao qual são reconhecidos direitos políticos, entre eles o de ser considerada como um cidadão. Sirota (2001, p. 7-32), ao se referir à pertinência da sociologia da infância, esclarece que não se trata de opor ideologias (como a de proteção à criança, tão dominante no século XX, pela de autodeterminação, sugerida pelos novos direitos políticos alcançados), mas de "compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições apontam para ela" (SIROTA, 2001, p. 28).

Quinteiro (2004, p. 163-180) faz essa mesma constatação no que diz respeito às crianças brasileiras, apontando que conhecemos muito sobre suas precárias condições sociais, sua história e condição adversa de "adulto em miniatura", sem, no entanto, conhecer suas potencialidades.

Conforme Sarmento, a sociologia da infância costuma diferenciar a ***infância***, enquanto categoria social geracional, da ***criança***, sujeito concreto que preenche essa categoria social, mas que ocupa posições sociais diversificadas. Outro diferencial da sociologia da infância reside no reconhecimento da alteridade da infância, no seu lugar de diferenciação, e ao mesmo tempo de colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto. Desse modo, o conhecimento de

como as crianças se organizam e recriam a cultura através de suas produções é uma tarefa ainda a ser feita pela sociologia da infância, sendo seu grande desafio desconstruir a visão da criança como ser imperfeito, inacabado.

Consoante com essa visão, Mollo-Bouvier (2005, p. 391-403) nos chama a atenção para um novo modo de compreensão do conceito de socialização pelo qual as crianças são vistas como participantes ativas de sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade. Perspectiva essa interacionista e que se opõe à visão clássica largamente difundida de que a criança seria um ser passivo que sofreria a influência das instituições.

O estudo da obra de Antipoff nos mostra que essa visão interacionista e a preocupação com a participação ativa das crianças em seu processo de desenvolvimento é algo historicamente já colocado desde o início do século passado, como evidenciam os textos acima citados, assim como os trabalhos de Claparède e Piaget; e o olhar para a situação da infância na sociedade ocidental, evidenciada pelos estudos da sociologia da infância, demonstra que essa participação ainda não se concretizou no cotidiano da maioria das crianças. Resta, portanto, aos que concordam com essa visão trabalhar pela implementação de novas formas de educação que sejam pautadas pelos princípios de participação e respeito às crianças.

Considerando que a educação é tema central quando se pensa na relação de qualquer sociedade com suas crianças, vejamos como Antipoff compreendia esse processo e como a criança era considerada nele.

O ideal de educação

A educação é tida por Antipoff (2002, p. 177-188) como uma atividade que implica uma disponibilidade constante de aprendizagem e crescimento, já que na tarefa educativa não há como retirar a personalidade daquele que educa e há uma relação íntima entre o educador e o educando; os dois objetivos de educar aos outros e a si mesmo são inseparáveis. Lembrando ainda que a capacidade de

aproveitar a experiência passada para modificar o futuro de forma mais eficiente é a qualidade mais intrínseca do homem, afirma que o campo mais vasto da tarefa educativa é a formação de si mesmo. Ao tratar das relações entre adultos e crianças, Antipoff (2002, p. 179) novamente afirma a importância de assegurar à criança espaço e experiências para que possa testar suas habilidades num clima de confiança. Nesse sentido fala da necessidade de que os adultos não interfiram de forma invasiva, tolhendo a espontaneidade da criança e que tenham cuidado para não submetê-la a situações que lhe causem sentimentos de inferioridade por não saberem ou não conseguirem se comportar ou realizar algo com a perfeição esperada por um adulto. Alerta também para o fato de expormos as crianças a preconceitos e preceitos que podem prejudicar seu desenvolvimento por fazer com que elas se atribuam características, gostos, limitações infundadas, ou seja, que não subsistem aos fatos e experiências e que, entretanto, fazem com que a criança evite certos comportamentos, alimentos, pessoas.

> Como devemos ser prudentes em nossa conduta com a criança, principalmente nestas nossas limitações da sua atividade!... A todo momento, impressionados pela sua suposta fragilidade, nós a cercamos de uma rede de preceitos e preconceitos que vão tolhendo toda a sua espontaneidade: "é perigoso subir no muro", "não se pode aproximar do fogo", "os cachorros mordem", "os homens são maus", e tantos outros. Por sua vez, a criança começa a inventar outros, agarrando-se aos que Kunkel chama de "dressata". Assim, um vai ter a convicção, desde muito cedo, de que não suporta leite, de que "tem horror às coisas novas", de que "é um infeliz", é "pesado", generalizando-se provavelmente alguns casos isolados numa regra geral. Esta petrificação da experiência em preceitos dogmáticos restringe a liberdade do indivíduo frente ao mundo, colocando-o numa inferioridade patente. (ANTIPOFF, 2002, p. 133-160)

Antipoff criticava o sistema escolar pelo excesso de energia despendida para aquisição dos conhecimentos e muito pouca para

o desenvolvimento da personalidade. Demonstrava ainda clareza quanto aos inconvenientes de uma disciplina autoritária na educação dos instintos, falando dos processos psicológicos de canalização e sublimação. Em seu ponto de vista o dever mais importante da educação era criar o meio propício, o ambiente harmonioso e diferenciado, no qual as crianças encontrassem aplicação adequada à sua natureza. Ao se referir à educação e aos educadores, Antipoff assevera:

> Caras alunas, a arte de educar é a mais delicada de todas as artes.
>
> Não a aprendemos apenas nas bibliotecas, nas aulas, nos laboratórios, nem nas próprias escolas, mas no mais íntimo de nós, nas meditações profundas, no aperfeiçoamento espiritual. Sem este complemento pouco ou nada valerá o mestre ou educador. Aprender coisas novas, técnicas mais aperfeiçoadas é fácil, mas serão nulos os seus efeitos se não forem realizados com espírito também renovado. Assemelhar-se-á o mestre ao virtuose-autômata que, dispondo de todos os recursos do mais perfeito violino, não tocará o coração dos ouvintes e sim, depois de ter despertado uma admiração momentânea, cansará os ouvidos.
>
> (...) Muita ciência nova, muitos instrumentos novos de trabalho (móveis, manuais, material didático, testes, instituições extraescolares, jornais etc.) pouco serão para a verdadeira reforma do ensino e da educação do povo, se não forem os educadores, eles próprios, crescendo, à medida que aumentam todos esses recursos profissionais. Também eles podem ser elementos de desarmonia se não forem meditados e compreendidos no seu conjunto visceral com a obra educativa. (ANTIPOFF, 2002, p. 215-219)

Entre os critérios da ação democrática, Antipoff (2002, p. 221-226) destaca dois que devem ser tidos como essenciais na organização e no trabalho das escolas: a lealdade e a cooperação. Antipoff afirma que a busca pela lealdade requer um treino e um esforço considerável por parte dos professores. A escola deve levar a criança a ter capacidade de explorar a realidade, os fatos, as experiências de modo que possam passar das aparências para a "verdade", que pos-

sam distinguir o falso do errado, o imaginário do real, capacitando a criança a ter uma atitude crítica e uma relação ativa com o conhecimento. Desse modo critica as escolas pelo excesso de verbalismo, de trabalho com palavras, ideias, textos, sem a observação dos fatos e a participação das crianças. Considera isso uma falta grave principalmente no trabalho com crianças pequenas, que estão fortemente ligadas às situações concretas e à atividade.

> Infelizmente as ciências naturais nas escolas ainda estão cheias de "pontos" a decorar, aqueles miseráveis pontos que veiculam grande quantidade de verdades anquilosadas nos manuais portáteis, sempre mais inclinados a resumir ideias gerais que a trazer fatos concretos a observar, ou métodos a usar. E o pobre do aluno, ainda hoje, mesmo o do curso primário, recita como um gentil papagaio tanta sabedoria que ficamos admirados de todas as falangetas, falanginhas de que se lembra ao falar das mãos, por exemplo. Mas ficamos também com pena dele, ao ver os desenhos dos dedos destas mesmas mãos, esticados, cada um, como rijos fios de aço. Nada revela seu desenho daquilo que lhe ensinou a professora a respeito da mão, pela simples razão de que ela raramente se lembre de ***mostrar-lhe*** a mão, de ***fazê-la mover-se*** para sua observação, e de confirmar com fatos as afirmações verbais.

Ensinou palavras, mas se esqueceu de enchê-las dum conteúdo vivo, concreto, que tanto atrai a criança pequena, o aluno do curso primário. A falta é grave. Grave porque "cada interesse tem seu tempo". Passada a época dos interesses perceptivos, o interesse pelo concreto caduca e o verbalismo invade o espírito oco do aluno, agora já do curso secundário. (ANTIPOFF, 2002, p. 222)

As ideias de Antipoff sobre educação coerente com sua perspectiva de desenvolvimento infantil vão novamente alertar para a importância do respeito às crianças e para a necessidade de garantir a participação delas nas instituições educativas. Novamente vemos que a educadora já tinha consciência de problemas que ainda hoje preocupam e desafiam os educadores. Seu alerta quanto ao excesso de verbalismo da escola ficou ainda mais patente na atual sociedade

informática e visual. Além disso, não podemos deixar de considerar que o ideal de educação está diretamente ligado ao ideal de sociedade e que a democracia é o pano de fundo do pensamento de Antipoff, em que o processo educativo devia perseguir os ideais de lealdade e cooperação. Hoje temos muito o que discutir acerca desses princípios, já que o individualismo e a competição têm sido maciçamente veiculados na sociedade ocidental, sendo inclusive exaltados por algumas instituições "educativas".

Trazemos, por fim, mais algumas ideias de Antipoff sobre a relação adulto/criança que complementam os tópicos já apresentados e que podem servir como elementos que nos ajudem a pensar a situação atual da relação que estabelecemos com as crianças.

A relação adulto/criança

Nessa categoria serão destacadas observações que tratam especificamente da relação professor/aluno, visto que é nesse tema que a autora expressa de modo mais contundente como considera que os adultos devem se relacionar com as crianças.

A relação professor/aluno é vista por Antipoff como um elemento essencial na educação, tendo o professor a responsabilidade pela condução desse processo. Considera a arte de educar a "mais delicada do mundo", ressalta o fato de o educador não escolher os alunos e que sua "arte" consiste em adaptar suas ideias à singularidade daqueles, fazendo "ressoar" o seu próprio universo no universo psicológico da criança. Indica a necessidade de haver entendimentos entre os dois para que de fato a aprendizagem ocorra.

> A arte de ensinar, ou melhor, a arte de educar é a mais delicada no mundo. Não basta, como em outras artes, vestir de forma a ideia, escolhendo à vontade a matéria-prima. Aqui o artista não tem escolha: recebe quantos meninos nasceram no município. A grande arte consistirá em adaptar a sua ideia ao feitio particular do educando, e no universo psicológico da criança fazer ressoar o seu próprio universo. Explícita ou implicitamente, deve haver entre os dois, entendimentos. Senão, na melhor das hipóteses, os

> feitos educativos serão transitórios, não passando de um verniz muito superficial; na pior, criará rebeldia e revoltas. (ANTIPOFF, 2002, p. 216)

As ideias de Antipoff vão novamente destacar a singularidade da(s) criança(s), endossada por estudiosos da sociologia da infância. A necessidade de o adulto deslocar sua percepção para colocá-la em sintonia com as necessidades específicas da(s) criança(s) indica que o caminho da participação e do conhecimento de seus modos de organização é condição necessária a uma relação respeitosa entre crianças e adultos.

As dificuldades de implantar esses novos modos de compreensão das crianças e da infância são ressaltadas por Oliveira (2004, p. 181-204) quando discute nossa resistência em ver as crianças enquanto "outros", já que isso desmonta as práticas pedagógicas voltadas para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domestificação de seus corpos e mentes. Silva Filho (2004, p. 105-134) assinala que esta foi a tarefa que a modernidade atribuiu à escola: "burilar" a capacidade cognitiva das crianças. Dessa forma estivemos (ou estamos) todos voltados para nossa própria forma de agir e pensar enquanto adultos, já que esse modo foi colocado como o grande modelo a ser impingido às crianças.

Assim, persiste o desafio de conseguir estabelecer uma relação adulto/criança pautada na compreensão da alteridade infantil, que deve ser respeitada e não menosprezada.

Para concluir, gostaríamos de ressaltar dois pontos da obra de Antipoff onde se evidencia a necessidade de os adultos modificarem a forma de compreender as crianças, considerando suas especificidades. O primeiro é o conceito de ***inteligência civilizada*** (ANTIPOFF, 2002, p. 86). Ciente das influências socioculturais, Antipoff, ao desenvolver esse conceito, evidencia o quanto os testes psicológicos estavam limitados a um padrão específico de comportamento que não conseguia abarcar todas as variações culturais. Ao tratar dos resultados dos testes de inteligência de Binet-Simon das crianças abandonadas que pôde estudar entre 1920 e 1924, que eram inferiores

ao das crianças de mesma faixa etária dos meios familiares e que frequentavam a escola, a educadora afirma:

> À margem da família, da escola e da sociedade com suas leis e suas regras, essas crianças se formavam, em uma palavra, à margem da vida civilizada. Não sendo destituídas de inteligência natural, não possuíam precisamente essa inteligência que se tributa e se disciplina ao contato do exemplo no seio do regime regrado e das exigências impostas pela vida convencional da família ou da escola, essa inteligência civilizada, que perscrutamos por meio dos nossos testes chamados de inteligência geral. (ANTIPOFF, 2002, p. 86)

O segundo aspecto diz respeito à mudança na denominação das crianças que apresentavam deficiências cognitivas. Considerando o caráter pejorativo da expressão "criança retardada", a educadora sugeriu que fosse substituída por "criança excepcional" (ANTIPOFF, 2002, p. 285-291). Além disso, ciente da plasticidade orgânica das crianças, advogava que medidas psicopedagógicas podiam reverter os baixos resultados nos testes de inteligência decorrentes de pouca estimulação intelectual.

As reflexões acima demonstram a influência funcionalista da formação de Antipoff em Genebra com Edouard Claparède e suas experiências com a psicologia cultural na Rússia no modo como a psicóloga e educadora percebia a(s) criança(s). Destaca-se que a sensibilidade que a autora demonstra em relação a esses temas a aproxima em alguns pontos das discussões recentes trazidas pela sociologia da infância, em especial a defesa de um modo próprio de organização e atividade da(s) criança(s), que deve ser respeitado e reconhecido pelos adultos. Por essa razão acreditamos que o estudo de suas reflexões e das instituições educativas que criou e supervisionou[2] pode inspirar projetos educativos atuais que, pautados por

2. Para conhecimento da biografia e das obras de Helena Antipoff, consultar o texto "Helena Antipoff e a psicologia no Brasil". In: Campos, Regina H. F. (Org.) ***Helena Antipoff***: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira), p. 13-31.

valores democráticos, possam garantir às crianças o exercício de sua cidadania.

Referências

ANTIPOFF, Helena. A personalidade e o caráter da criança: necessidade de respeitá-los e favorecer seu desenvolvimento na criança no asilo (1934). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). ***Helena Antipoff***: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.169-176.

ANTIPOFF, Helena. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas? (1944). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). ***Helena Antipoff***: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 221-226.

ANTIPOFF, Helena. A função social da assistência às crianças excepcionais (1946). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). ***Helena Antipoff***: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 247-251.

BARDIN, Laurence. ***Análise de conteúdo***. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. ***Educação e Sociedade,*** v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). ***Crianças e miúdos***: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 181-204.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). ***Crianças e miúdos***: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p.163-180.

SILVA FILHO, João Josué da. A educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). ***Crianças e miúdos***: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 105-134.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo, n. 112, p. 7-32, 2001.

Helena Antipoff e as instituições para a criança "excepcional" mineira nas décadas de 1930 e 1940: o trabalho como princípio educativo

Heulalia Charalo Rafante
Roseli Esquerdo Lopes

Helena Antipoff nasceu na Rússia em 1892 e em 1908 mudou-se para a França. No Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, participou da padronização dos testes de nível mental de crianças elaborados por Binet e Simon. Nesse período, a educadora conheceu Edouard Claparède, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça, onde concluiu o curso de Psicologia, com especialização em Psicologia da Educação. Sua experiência profissional iniciou-se na Maison des Petits, escola daquele instituto. Os princípios da "escola sob medida"[1] fundamentaram sua prática pedagógica, juntamente com o método de experimentação natural[2] e os testes de inteligência. De volta à Rússia, em 1916, trabalhou com as crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra e da Revolução Russa. Em 1925, retornou a Genebra e assumiu o cargo de professora de Psicologia da Criança, desenvolvendo intensa produtividade científica, quando foi convidada pelo governo de Minas

1. A "escola sob medida" foi desenvolvida por Edouard Claparède, tendo como centro dos programas e dos métodos escolares a criança, considerando as aptidões individuais no encaminhamento das práticas pedagógicas (CLAPARÈDE, 1953).
2. A "experimentação natural" foi desenvolvida pelo psicólogo Alexandre Lazurski, a partir da observação dos alunos em suas atividades escolares. Era necessário observar e escolher comportamentos do indivíduo com base em atividades reais e, a cada reação típica, atribuir uma significação caracterológica que, segundo a intensidade da manifestação, avaliava o grau da reação psicológica (ANTIPOFF; OTTONI; DUARTE, 1958).

Gerais para auxiliar na implantação da reforma de ensino (1927). Sua vinda para o Brasil ocorreu devido a uma convergência de princípios, visto que, no Regulamento do Ensino Primário, Francisco Campos, autor da referida reforma, referiu-se aos resultados das pesquisas realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau como soluções definitivas para a educação.

Antipoff chegou ao Brasil em 1929, assumindo o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e suas aulas conjugavam teoria e prática, referentes a pesquisas realizadas nas escolas públicas, cujos resultados levaram a educadora a fazer um diagnóstico do ensino mineiro (ANTIPOFF, 1992c; 1992d; 1992e), destacando três problemas: 1) a orientação profissional da criança não ocorria nas escolas; 2) a formação física, moral e intelectual incompleta das crianças ao saírem da escola primária; 3) o problema das crianças "em perigo moral". Quanto ao último problema, a educadora destacou que tal questão emergiu durante suas atividades relacionadas à organização das classes homogêneas nas escolas públicas de Belo Horizonte e, de acordo com ela, as crianças indisciplinadas, desequilibradas, que apresentavam perturbações de caráter e antissociais, não constituíam exceções nos grupos escolares: "Vimos bom número de fichas psicológicas dessas crianças, como tivemos pessoalmente trato com elas" (ANTIPOFF, 1992e, p. 57). Para a educadora, esses problemas estariam relacionados à duração da escolaridade que, se comparada com países da América do Norte e da Europa, era menor (ANTIPOFF, 1992d). Portanto, seriam resultado do próprio sistema de ensino e, fazendo uma crítica à pedagogia tradicional, conclamou a pedagogia experimental, baseada na experimentação contínua, na busca de meios adequados para ajudar a criança a viver em harmonia consigo mesma e com a sociedade na qual estava inserida.

Em sua atuação junto ao ensino mineiro, Antipoff percebeu que a escola não atendia às necessidades das crianças, justamente por não incorporar os princípios científicos preconizados pela pedagogia experimental. A educadora direcionou sua atuação no sen-

tido de criar instituições para receber essas crianças consideradas "excepcionais",[3] retirando-as do sistema de ensino oficial, sob a justificativa de que a escola era responsável pela não adaptação dessas crianças (RAFANTE, 2006). Este trabalho busca compreender os princípios educativos preconizados por Helena Antipoff para essas instituições.

Método

Os documentos preservados na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA – localizado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, foram fundamentais para esta pesquisa. Constituíram fontes para nosso estudo os artigos escritos por Helena Antipoff, apresentando resultados de pesquisas, os textos referentes às palestras, conferências, seminários proferidos por ela. Essa característica do material nos levou a uma garimpagem, facilitada pelo fato de que grande parte dos textos encontra-se reunida em cinco volumes, organizados pelo CDPHA. Outras fontes foram os diários escritos pelas professoras da Fazenda do Rosário. Trabalhamos com um documento inédito, em que Antipoff fez um recorte dos diários das professoras, apresentando passagens do cotidiano da instituição (ANTIPOFF, 1953). Consultamos a biografia da educadora (ANTIPOFF, 1975) e artigos publicados pelas professoras que trabalharam na Fazenda do Rosário.

3. Segundo Helena Antipoff, "o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social" (ANTIPOFF, 1992k, p. 271). De acordo com a referência de análise, havia subcategorias: "excepcionais orgânicos", quando o parâmetro era a característica física ou mental; "excepcionais sociais", quando os meninos eram classificados por sua conduta ou seu caráter, incluindo os meninos abandonados pela família ou pelo responsável (CAMPOS, 2002). O termo "excepcional" aparece entre aspas por se tratar de um conceito específico, relacionado a um determinado período histórico. Formulado por Helena Antipoff, esse conceito se cristalizou na história da educação, sendo adotado por especialistas na área de educação especial.

Buscamos ser rigorosos com a pesquisa documental e privilegiamos os documentos, que nos trouxeram a dinâmica da organização educacional das instituições, com as principais ações empreendidas pelos educadores. Constatamos que o trabalho constituiu-se em fio condutor das atividades desenvolvidas junto aos "excepcionais" e, com o apoio dos documentos, procuramos identificar como esse princípio educativo foi proposto por Helena Antipoff.

Resultados e discussões

Em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi, a partir da qual Antipoff buscou viabilizar outras instituições: o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940). A seguir, apresentamos as atividades propostas para essas instituições, a fim de compreender os princípios educativos preconizados pela educadora para a educação dos "excepcionais".

A Sociedade Pestalozzi

O objetivo dessa instituição era "proteger as crianças e adolescentes excepcionais e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral" (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1939, p. 1). Além de auxiliar os alunos e os professores das classes especiais dos grupos escolares, organizou o Consultório Médico Pedagógico, que realizou pesquisas; divulgou noções teóricas e práticas sobre a infância "excepcional" e orientou em assuntos de higiene mental. Segundo Antipoff, para o melhor ajustamento das crianças à vida social, a psicologia deveria fornecer meios para a compreensão das formas de conduta que tendessem à harmonia interna e social. A higiene mental, "filha legítima da psicologia", seria o conhecimento da natureza humana e dos critérios de sua normalidade. O indivíduo "normal" seria aquele capaz de adaptar-se socialmente. Se o indivíduo fracassasse nos estudos, deveria procurar outras atividades em que suas aptidões fossem mais adequadas e, nesse caminho, a higiene mental recorreria à educação. Todavia, os indivíduos poderiam apresentar distúrbios e desajusta-

mentos mais graves e, nesse caso, a permanência no meio social não seria possível (ANTIPOFF, 1992j).

A Sociedade Pestalozzi alertava famílias e escolas para darem assistência, o mais rápido possível, enquanto o organismo era mais flexível para a formação de "hábitos sociais, de vida, de comunicação pela linguagem e das noções as quais o ser humano deve se ajustar ao ambiente físico e social" (ANTIPOFF, 1992l, p. 280). Para detectar os problemas biológicos e sociais, o Consultório Médico Pedagógico realizava entrevistas, testes e a classificação das crianças e, com base no diagnóstico, estabelecia lugares específicos para auxiliar no ajustamento dos indivíduos. Na função de sua presidente, Antipoff busca edificar instituições para atender às crianças "excepcionais": o Pavilhão de Natal, o Instituto Pestalozzi e a Fazenda do Rosário.

O Pavilhão de Natal

Em 1932, O Pavilhão de Natal foi proposto por Antipoff numa palestra em que destacou a situação das crianças trabalhadoras das ruas da capital mineira e chamou a atenção para a necessidade de uma instituição para acolhê-las. Em 1934, a educadora voltou a chamar a atenção para a necessidade de uma instituição para atender as crianças trabalhadoras da rua. Infelizmente, não localizamos outras fontes que indicassem a criação dessa instituição, mas a organização do Pavilhão foi detalhadamente apresentada, constituindo-se em importante referência para a compreensão da proposta de atuação da educadora no atendimento da criança "excepcional".

O Pavilhão destinava-se a acolher principalmente os vendedores de jornais que não possuíam lugar para descanso. Antipoff solicitou auxílio aos poderes públicos para viabilizar essa assistência, pois esses meninos necessitavam de cuidados, por concentrarem todos os fatores da delinquência: famílias miseráveis, lares desfalcados, problemas de caráter (impulsividade, mentira, furto) (ANTIPOFF, 1992h). A proposta era abrigar os pequenos trabalhadores e fornecer-lhes uma assistência moral contra a fraqueza, o vício, a ociosidade. O Pavilhão seria como uma "república infantil", em que

os meninos seriam agrupados a partir da amizade e simpatia uns pelos outros, formando uma unidade administrativa; esse grupo teria um quarto, com oito camas, havendo quatro cômodos iguais a esse no Pavilhão. Os meninos cuidariam da limpeza, organização e conforto do quarto. Haveria um Conselho Diretor, formado por três pessoas que se responsabilizariam pelo trabalho, inspirando-se nos ensinamentos de Baden-Powell, criador do escotismo, e nos princípios da Escola Ativa. Esse sistema educativo era uma tentativa de evitar que o internato se parecesse com uma prisão, já que a experiência com educação de meninos difíceis, em muitos países, teria mostrado que "os melhores resultados foram alcançados com o regime de liberdade, aliado ao da responsabilidade" (ANTIPOFF, 1992b, p. 31). Os meninos seriam habituados a viver num ambiente livre e responsável, ficando de fora o castigo, os sermões, o sistema de grades e fechaduras.

Nas ruas, as crianças vendiam jornais, capinavam, trabalhavam em oficinas, engraxavam sapatos etc. A condição para ser atendido pelo Pavilhão era ser um trabalhador e "nenhum será recebido sem as credenciais de que trabalha para ganhar a vida" (ANTIPOFF, 1992b, p. 34). Aqueles que frequentavam o ensino primário cursariam o período noturno, pois os meninos também teriam ocupações na instituição: limpeza dos quartos, lavagem de roupa, serviços de cozinha, trabalho no jardim e na horta. Seriam organizadas oficinas de bombeiro, eletricista, carpintaria, marcenaria, encadernação e sapataria. Essas atividades deveriam visar lucro, indispensável para a instituição, que desejava ser independente da caridade pública e da ajuda do governo. A proposta previa que "os meninos se prepararão para galgar degraus superiores no ensino secundário ou mesmo superior, caso tenham aptidões" (ANTIPOFF, 1992b, p. 37).

O Instituto Pestalozzi

Criado em parceria com o Estado mineiro, possuía um consultório para crianças deficientes, classes especiais para educação e tratamento dessas crianças, centro de informação e estatística relativas

aos "excepcionais", assistência à infância "excepcional" e socialmente abandonada, prevendo cursos e pesquisas (ANTIPOFF, 1992b, p. 130-131). Recebia alunos que nada ou pouco progrediam nos grupos escolares da capital mineira. Os primeiros frequentadores, em regime de semi-internato, foram os meninos do Abrigo Afonso de Moraes: "astante inteligentes, porém filhos da rua, apresentavam, em sua maioria, condutas antissociais de extrema agressividade, representando perigo (...) para seus colegas e educadores" (ANTIPOFF, 1992, p. 238). Antipoff estabeleceu como base de todo o trabalho pedagógico o conhecimento amplo de cada criança, principalmente porque havia uma variedade muito grande de tipos humanos entre os meninos atendidos pelo Instituto Pestalozzi, o que dificultava a tarefa do educador em "auxiliar cada um na sua existência, preparando a vida de cada um no meio da sociedade para a qual a adaptação é hoje tão difícil" (ANTIPOFF; OTTONI; DUARTE, 1958, p. 21).

Na rede pública de ensino, Helena Antipoff preconizou a aplicação de mais de um tipo de teste psicológico para a classificação dos "excepcionais" (o método de experimentação natural, os testes de inteligência Binet-Simon, o método de inquérito e a observação). Nas instituições de assistência aos menores, o objetivo era o reajustamento da conduta dos "excepcionais" e, para alcançar maior êxito, seria necessário conhecer "o estado biológico do seu organismo, suas tendências, suas capacidades físicas e psíquicas, assim como o mecanismo exato do seu funcionamento" (ANTIPOFF; OTTONI; DUARTE, 1958, p. 21). Para esse fim, a experimentação natural seria a metodologia por excelência, já que os testes receberam críticas da educadora por serem realizados em situações artificiais, nas quais o indivíduo reagia também de maneira artificial e, em se tratando "de um paciente inteligente, sua perspicácia lhe ditará a resposta que dele 'exige' o experimentador" (ANTIPOFF; OTTONI; DUARTE, 1958, p. 21). Quanto à observação, a dificuldade estaria na falta de precisão, uma vez que as situações observadas eram muito complexas para se isolar os elementos que constituíam o caráter de cada indivíduo. Apesar dos problemas apontados, a educadora destacou as

vantagens desses métodos e elegeu a experimentação natural como a mais adequada para o acompanhamento das crianças "excepcionais", justamente por conjugar essas vantagens: os testes possibilitariam ao experimentador provocar situações específicas e precisar a avaliação, enquanto a observação traria a neutralidade e a condição para um trabalho contínuo.

A experimentação natural, metodologia desenvolvida pelo psicólogo russo Alexandre Lazursky, a partir da observação dos alunos em suas atividades escolares, consistia em observar e escolher comportamentos do indivíduo, a partir de atividades reais e, a cada reação típica, atribuir uma significação caracterológica que, segundo a intensidade da manifestação, avaliava o grau da reação psicológica. Além de estudar o indivíduo em situações reais, outra vantagem do método seria a possibilidade de ser aplicado em qualquer ambiente, impondo-se principalmente onde fosse necessário conhecer o comportamento de um grupo de indivíduos. A educadora já havia utilizado esse método no Maison des Petits, em Genebra, onde as crianças, entre seis e oito anos, foram estudadas através dos trabalhos manuais (ANTIPOFF, 1992a).

No Instituto Pestalozzi, o trabalho manual também foi alvo de atenção. O programa educativo contava com matérias escolares, exercícios de ortopedia mental,[4] ensino de trabalhos manuais, ensino técnico-profissional das oficinas e trabalho doméstico, este último "provocado pela necessidade, pois o Instituto Pestalozzi não contava, entre seu pessoal, nenhum servente para limpeza da casa e outros serviços caseiros" (ANTIPOFF; OTTONI; DUARTE, 1958, p. 22). Os serviços domésticos foram distribuídos em oito modalidades, ordenadas da mais simples e fácil à mais difícil, as quais nem todos os meninos conseguiam realizar por exigirem maior força muscular, inteligência e habilidades. Em torno de quarenta meninos do Abrigo de Menores, com idade entre dez e dezoito anos,

4. Exercícios criados por Alfred Binet, que pretendiam endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais (ANTIPOFF, 1992f).

trabalhavam nesses serviços. Em algumas atividades, a vassoura era suficiente, mas outras exigiam maiores habilidades: para vasculhar a casa, a criança precisava de escada para alcançar os lugares mais elevados. Aqueles que aprendiam a encerar prestavam serviço em casas particulares e as gratificações eram depositadas na conta do Instituto (ANTIPOFF, 1992a).

As atividades internas também eram remuneradas. Inicialmente, todos recebiam a mesma quantia, porém, devido às diferenças no rendimento, passou-se a fazer uma avaliação da eficiência do trabalho e a remuneração começou a ser diferenciada. Foram introduzidas fichas individuais, em que os alunos recebiam notas conforme seu desempenho com relação a: rapidez, método, perseverança, cuidado com o material, iniciativa, responsabilidade, humor, habilidade e capricho. Essas fichas serviam de critério para remuneração, orientavam as professoras no conhecimento dos alunos e os guiavam no aperfeiçoamento de suas capacidades e do seu caráter, tornando-se uma parte importante na pedagogia da instituição, pois os meninos compreendiam melhor o que se esperava para serem considerados bons trabalhadores. Acompanhando os resultados das fichas durante seis meses, Antipoff concluiu que houve melhora na conduta dos meninos durante o trabalho doméstico, "um meio satisfatório de avaliação de conduta de certos traços de caráter, servindo de método de treinamento e de controle da aprendizagem dos jovens retardados e desajustados" (ANTIPOFF, 1992a, p. 31). Antipoff destacou que obras como essa prestavam um eficiente serviço à sociedade.

> A existência de classes especiais que recolhem alunos sem proveito escolar, com isto diminuindo o peso morto do trabalho pedagógico – contribui bastante para intensificar o ritmo dos processos educativos da massa de crianças comuns. (ANTIPOFF, 1992i, p. 141)

No Instituto, os "excepcionais" podiam concluir o ensino primário, além de iniciar algum ofício que lhes permitisse exercer alguma atividade remunerada. Todavia, não eram todas as crianças

que conseguiam concluir o ensino primário ou se profissionalizar, ou mesmo aquelas que concluíam não tinham condições de deixar a instituição, algumas permaneciam no estabelecimento até alcançarem uma idade avançada sem que se conseguisse um "ajustamento social para uma existência menos dependente da família e do Estado" (ANTIPOFF, 1992k, p. 274). Foi para atender a essas crianças que a Sociedade Pestalozzi criou a Fazenda do Rosário.

A Fazenda do Rosário

Instalada num sítio em Ibirité, recebeu, em janeiro de 1940, seus primeiros moradores: a diretora, Yolanda Barbosa; a professora Cora Duarte; seis meninos do Abrigo de Menores e do Instituto Pestalozzi. Em 1942, foi adquirida uma propriedade anexa, onde se instalou um internato, a Chacrinha. Inicialmente, o perfil dos internos era constituído pelos "excepcionais sociais", aqueles classificados por sua conduta ou seu caráter, incluindo os meninos abandonados. A partir de 1942, a instituição passou a receber os "excepcionais orgânicos", aqueles cujo desenvolvimento mental se apresentava aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade e aqueles portadores de distúrbios de origem hereditária.

Entre 1940 e 1952, foram atendidos 343 alunos, dos quais 116 foram internados por abandono social, sendo 47 órfãos de pai e mãe e 69 aqueles cujos pais eram desconhecidos. Quanto aos outros 227, a motivação para a internação foi o diagnóstico da Sociedade Pestalozzi. No início do ano, a diretora da Fazenda notificava o presidente da Sociedade sobre as vagas e este encaminhava os casos mais urgentes. Muitos meninos foram encaminhados à instituição pela polícia e nada sabiam sobre seus pais (BARBOSA, 1953).

Os diários das professoras evidenciaram a educação voltada para o trabalho, buscando a "formação de gerações melhor preparadas para a produção técnico-econômica, agrícola e artesanal" (ANTIPOFF, 1992m, p. 171). No dia 9 de janeiro de 1940, "os meninos receberam a distribuição dos serviços que está à parede da cozinha para lhes lembrar os deveres" (ANTIPOFF, 1953, p. 2). O senhor

João Costa era quem distribuía os alunos pelos diversos trabalhos de capina, conserto de cercas, de porteiras, entre outras atividades rurais. O dia de trabalho começava cedo para eles e as atividades escolares ficavam em segundo plano, pois os trechos dos diários, além de darem maior importância ao trabalho agrícola, demonstraram que as atividades escolares não eram prioridade: "Como amanheceu chovendo (...) fiquei só com os meninos, os quais, não podendo fazer o trabalho de conserto da estrada e capina, ficaram lendo, escrevendo" (ANTIPOFF, 1953, p. 5).

É significativa uma passagem do diário de Helena Antipoff, na qual ela escreveu sobre um aluno que estava saindo da instituição: "Queria eu que terminasse ao menos o ciclo inteiro da construção que iniciou, britando pedra, devia aprender pelo menos o reboco, a fim de ganhar mais no emprego" (ANTIPOFF, 1953, p. 20). O ciclo inteiro não se referia ao ensino primário completo e sim ao aprendizado da profissão de pedreiro.

Os meninos eram remunerados e o valor pago estaria vinculado à prontidão com que desempenhassem o trabalho, ao bom humor, à produção, à iniciativa útil. Os próprios meninos estabeleciam as bases de julgamento, com a aprovação dos professores. Ficou acertado que eles receberiam apenas metade dos valores merecidos e a outra parte seria depositada na Caixa Econômica.

O crescimento dos meninos preocupava as professoras, pois acreditavam que, com a aproximação da idade adulta, pouco poderia ser feito para modificá-los. Preocupavam-se, principalmente, com a escolha da profissão, já que elas constataram que a maioria tinha pouca inclinação para a vida do campo e para o cultivo da terra. A "Chacrinha" destinava-se ao atendimento desses meninos de "maior idade" e, mais uma vez, o trabalho foi destacado como princípio educativo:

> Sem empregados, exceto a cozinheira, todos os trabalhos domésticos, de horta, jardim e de criação de animais e outros se fazia exclusivamente pelos meninos. Obedecendo a uma distribuição semanal de tarefas que se especificava

> no quadro na única sala servindo de refeitório, sala de aula, de capela, e de salão de jogos e estudos todas as noites – os meninos, no horário previsto, se distribuíam pelas tarefas individualmente, ou em grupos, para cumprir suas obrigações. (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992, p. 129)

"Excepcionais orgânicos" e "sociais", o mesmo tipo de atividade: o trabalho; poucos desses meninos se apresentavam amadurecidos para fazer o trabalho integralmente e com a necessária independência (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992, p. 129). A diretora justificou que o trabalho era utilizado para ensinar ofícios aos alunos, para conhecer a aptidão de cada interno e como meio de educá-los social e moralmente. A diretora destacou os trabalhos executados pelos meninos: rasgar palha; catar e bater esterco; transportar lenha; debulhar milho; varrer os diferentes espaços da instituição; tirar poeira; lavar a casa; arrumar as estantes; capinar; plantar; cuidar dos animais, horta e jardim; servente de pedreiro; fazer balaios de bambu, cestos de barbante e outros materiais; enrestar cebola e alho; aprender ofício de sapateiro; tomar conta da rouparia, cuidar dos alunos mudos (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992, p. 129). Eram divididos em turmas e cada uma tinha um responsável e, "além do trabalho de limpeza e jardim, as turmas são obrigadas a trabalhar na lavoura ou fazer qualquer trabalho extraordinário na Fazenda" (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992, p. 137). A instalação desse processo não se deu sem conflitos: a diretora declarou: "Eu estive a ponto de pensar que era impossível controlar esse grupinho tão variado de idade, caráter e educação" (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992, p. 137).

Conclusões

Nas instituições em análise, o trabalho foi o fio condutor do processo educativo, que visava a preparar os internos para o trabalho. Os meninos não tinham aptidões para os trabalhos no campo, nem preparo físico para tanto; aqueles que se submetiam ao trabalho estavam submetidos à avaliação de desempenho, à qual estava vinculada a remuneração; as atividades escolares ficavam em se-

gundo plano; não havia um local específico para ministrar as aulas; o mesmo tratamento era dispensado a todas as crianças, fossem "maiores" ou "menores", "excepcionais orgânicos" ou "sociais"; todos os meninos eram obrigados a fazer um rodízio pelas atividades de limpeza, capina, horta, lavoura. Para a educadora, essa assistência prestava um serviço à sociedade (ANTIPOFF, 1992i), na medida em que as instituições formavam os internos visando à adaptação aos padrões sociais, tornando-os bons trabalhadores, para que não se transformassem em "rebotalho humano miserável, que enche os hospitais, os manicômios, as prisões" (ANTIPOFF, 1992g). O objetivo dessas instituições era proteger a infância, fornecendo-lhe "meios para melhoramento de seu estado mental, moral e social, de sorte que, na idade adulta, pese ela o menos possível à sociedade" (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1939).

Referências

ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff*: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ANTIPOFF, H. Escotismo: Perspectivas. In: CDPHA (Org.). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. 2 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932 -1992c, p. 45-48.

ANTIPOFF, H. A formação física, intelectual e moral das crianças ao saírem da escola pública primária de Belo Horizonte. In: CDPHA (Org.). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. 2 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932 - 1992d, p. 49-52.

ANTIPOFF, H. Preparo da criança para sua futura profissão. In: CDPHA (Org.). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. 2 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932 - 1992e, p. 55-59.

ANTIPOFF, H. A formação física, intelectual e moral das crianças ao saírem da escola pública primária de Belo Horizonte. In: CDPHA (Org.). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. 2 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932 - 1992d, p. 49-52.

ANTIPOFF, H. A Fazenda do Rosário através dos registros. In: ANTIPOFF, H. *'Histórico' da Fazenda do Rosário*. Ibirité: Fundação Helena Antipoff, 1953. p. 01-26.

ANTIPOFF, H. Inquérito sobre o sentimento materno nas meninas de nove a 17 anos. In: CDPHA (Org.). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. 1 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1948 - 1992j, p. 279-289.

ANTIPOFF, H. De lustro em lustro: os jubileus das três instituições para excepcionais – Instituto Pestalozzi, Fazenda do Rosário, Pestalozzi do Brasil. In: CDPHA

(Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 3 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1965 - 1992l, p. 237-246.

ANTIPOFF, H. Assistência aos menores desamparados trabalhadores de rua. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*** – Fundamentos da Educação. 2 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1934 - 1992h, p. 147-154.

ANTIPOFF, H. Amparo ao pequeno jornaleiro. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 2 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932 - 1992b, p. 29-37.

ANTIPOFF, H. A experimentação natural: método psicológico de Lazursky. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 1 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1927 - 1992a, p. 29-41.

ANTIPOFF, H. A função social da assistência às crianças excepcionais. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 3 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1946 - 1992i, p. 139-146.

ANTIPOFF, H. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: 1932-1962 – Notas por Helena Antipoff In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 3 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1963 - 1992k, p. 271-288.

ANTIPOFF, H. A Fazenda do Rosário – sua experiência – sua filosofia. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 4 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1966 – 1992m, p. 169-173.

ANTIPOFF, H. A função social da assistência às crianças excepcionais. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 3 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1946 - 1992i, p. 139-146

ANTIPOFF, H. O papel educativo e social das classes especiais. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 3 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934 - 1992g, p. 49-51.

ANTIPOFF, H.; BARBOSA, Y. Material para estudo da experimentação natural no trabalho. In: CDPHA (Org.). ***Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff***. 3 v. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1943-1992, p. 129-138.

ANTIPOFF, H.; OTTONI, F.; DUARTE, C. Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter. In: ***Revista Brasileira de Saúde Mental***. 4 v. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1958.

BARBOSA, Y. Diário da Fazenda do Rosário. In: ANTIPOFF, H. *A Fazenda do Rosário através dos registros.* Ibirité: Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff. 1953.

BARBOSA, Y. Notas sobre alunos internos na Escola Rural D. Silvério, na Fazenda do Rosário. In: ANTIPOFF, H. *'Histórico' da Fazenda do Rosário*. Ibirité: Fundação Helena Antipoff. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, 1953. Datilografado. p. 01-08

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 369p.

CLAPARÈDE, E. A Escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. 245p.

RAFANTE, H. C. *Helena Antipoff e o ensino na capital mineira*: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos "excepcionais". 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOCIEDADE PESTALOZZI. *Estatutos*. Ibirité: Fundação Helena Antipoff, 1939.

Retorno a um passado recente: o Projeto Sala de Recursos e o atendimento a crianças especiais

Rita de Cássia Vieira

Este texto tem por objetivo apresentar o Projeto Sala de Recursos, uma proposta de trabalho desenvolvida durante quase toda a década de 1980 por psicólogos que atuavam na então Divisão de Psicologia Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff (FHA). Hoje denominada Clínica de Psicologia Edouard Claparède, foi criada pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, e se configurou no campo da psicologia mineira como um prolongamento do antigo Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède, fundado pela mesma Antipoff na Fazenda do Rosário na cidade de Ibirité/MG, em 1955. Dessa data até os dias de hoje, essa instituição foi passando por uma série de transformações de toda ordem, que culminaram na configuração atual. No entanto, e a despeito de todas essas mudanças, a Clínica Claparède é reconhecida, ainda hoje, como uma das precursoras no estabelecimento e consolidação da psicologia da educação em Minas e no Brasil.

O Projeto Sala de Recursos destacou-se no atendimento a crianças ***especiais*** encaminhadas pelas escolas da região à então Divisão Claparède para avaliação psicológica. Ao fazer o encaminhamento, a intenção dessas escolas era, tendo como respaldo essa avaliação, retirar essas crianças das classes comuns e encaminhá-las a uma escola especializada, onde elas poderiam receber um atendimento diferenciado. No entanto, tal não acontecia. Tendo como objetivo central a reinserção dessas crianças – já previamente diagnosticadas

por suas escolas de origem como *especiais* – nas escolas comuns, onde elas poderiam prosseguir suas vidas escolares em condições de igualdade com as outras crianças consideradas *normais*, essa proposta merece destaque por introduzir um processo diferenciado de trabalho, preocupado com a interpretação sociocultural dos processos psicológicos e com a inclusão escolar e social das crianças em atendimento.

Os dados relativos a esse projeto foram levantados a partir da análise da documentação histórica existente. Nesse momento, foram fundamentais os acervos do Memorial Helena Antipoff, localizado na FHA, na cidade de Ibirité, e o da Sala Helena Antipoff, localizada na Universidade Federal de Minas Gerais. A título de confirmação e complementação de dados, foram também realizadas entrevistas com a psicóloga Maria José Carneiro. Essa psicóloga, por integrar a equipe da clínica entre 1978 e 2003 e no decorrer desses seus 25 anos de trabalho na instituição ocupar vários cargos dentro da instituição, constituiu-se numa figura-chave para a recomposição da história institucional.

O Projeto Sala de Recursos: psicólogos fazendo diferente

A história desse projeto se inicia, segundo Carneiro (2006), nos anos de 1980, quando a clínica começou a receber um número muito grande de crianças tidas preliminarmente como *especiais*, encaminhadas pelas escolas da região para avaliação psicológica. Ao fazer o encaminhamento, a intenção das escolas era obter o respaldo dessa avaliação para retirar essas crianças das classes comuns e encaminhá-las a uma escola especializada, onde elas poderiam receber um atendimento diferenciado. Em sua grande maioria, essas crianças chegavam trazendo consigo outras queixas como, por exemplo, indisciplina, repetências de dois a três anos e/ou um atraso escolar grande – "a grande maioria tava fora da classe... menino de oito, nove anos... ou dez anos na primeira série..." (CARNEIRO, 2006, p. 1).

Ao passarem pela avaliação psicológica, a equipe de psicólogas percebia que essas crianças não eram necessariamente ***especiais***, como confirmam as palavras de Carneiro:

> E a gente, quando a gente ia avaliar os meninos, a gente via que não era menino pra escola especializada... era menino pra continuar dentro da escola comum, porém com um apoio extra, um apoio pedagógico e que a escola não estava preparada pra dar. (CARNEIRO, 2006, p. 5)

A partir dessa contradição nasceu, então, o projeto Sala de Recursos, levado adiante pela clínica durante muitos anos. De maneira geral, a crença e a busca dessa proposta eram pela reinserção dessas crianças – já previamente diagnosticadas pelas escolas como especiais – nas escolas comuns, onde elas poderiam prosseguir suas vidas escolares em condições de igualdade com as outras crianças, aquelas consideradas normais. É o que se pode apreender das palavras de Carneiro (2000), ao discorrer sobre as inúmeras tentativas da escola para lidar com esse tipo de aluno:

> A Clínica de Psicologia Edouard Claparède sempre acompanhou este desenrolar de tentativas do ensino, dando apoio psicopedagógico às crianças que lá chegavam com um diagnóstico escolar de deficientes mentais, às quais, após um trabalho de estimulação na área psicopedagógica, eram reconduzidas ao ensino regular, geralmente com êxito. (CARNEIRO, 2000, p.10)

O Projeto Sala de Recursos constituiu-se, portanto, numa ação integrada e integradora, que focalizou a aprendizagem – ou a não-aprendizagem – sob uma perspectiva mais ampliada, mais abrangente e contextualizada socialmente. Se determinado aluno não estava aprendendo, se estava sendo considerado pela escola como um aluno especial, o problema não poderia ser apenas dele. A escola, a família e outros contextos sociais nos quais essa criança circulava certamente também tinham sua parcela de contribuição nessa questão (CARNEIRO, 2006, p. 1). Desse modo, criança, escola e família formavam um conjunto a ser trabalhado

de maneira integrada, indissociada: "A primeira coisa que a gente fazia era um círculo: criança, família, escola e comunidade. A gente trabalhava dentro desse contexto... então a gente trabalhava o menino aqui, nesse círculo..." (CARNEIRO, 2006, p. 1). Essa orientação é confirmada pelo relatório de atividades do período compreendido entre 1989 e 1991, onde se lê que "a equipe da Divisão de Psicologia procura fechar o cerco criança x família x escola, dando assistência aos três, mantendo assim o aluno na escola comum" (FHA).[1]

Com esse tipo de olhar, o interesse da clínica era trabalhar em prol da inclusão desses alunos – de certa forma, já rotulados pela escola como incapazes de aprender – na escola e na sociedade. A inclusão sempre foi um valor levado a sério e respeitado ao extremo não apenas por Antipoff, mas também por aqueles que trabalharam diretamente ligados a essa educadora, bem como os que a sucederam. Novamente Carneiro, ao falar sobre esse objetivo do Sala de Recursos, não deixa dúvidas quanto a esse aspecto:

> É engraçado, a gente sempre trabalhava, até hoje, (...) com a inclusão. Antes de falar em inclusão, dona Helena já trabalhava, você deve ter visto aí nas suas buscas que... foi na década de quê... 60 ou 50... ela colocou uma turma de alunos tidos como normais na Pestalozzi... olha a inclusão... a gente tentava não ver a diferença... isso é uma coisa que eu aprendi com a Irene: não enxergue a diferença, enxergue a igualdade. Porque aí você vai buscar o que que ele está diferente do outro pra você trabalhar pra ele ficar igual a esse outro, entendeu? Então isso pra mim é a verdadeira inclusão. Ela sempre falava: "não enxergue a diferença, procure ver a igualdade... agora o que diferir você vai fazer tudo pra esse ficar igual o outro". (CARNEIRO, 2006, p. 5)

Mas, diferentemente do local determinado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando define o que viria a ser uma "sala

1. FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Relatório de atividades*, 1991

de recurso",[2] a sala de recursos a que me refiro aqui não se localizava na escola, mas num outro ambiente, o de uma clínica de psicologia. Era uma sala comum, dotada de espelhos e colchões, onde quase todo o material disponível compunha-se de sucata. Complementando, havia na sala também jogos, brinquedos, tintas, papéis, lápis, revistas etc. O trabalho desenvolvido com as crianças não se restringia ao ambiente dessa sala. Além dela, era muito utilizado o espaço fora da clínica para jogos, atividades lúdicas e grupais, observação, conhecimento e exploração da natureza. Mostrar a comunidade, o contexto social, na grande maioria das vezes desconhecido por aqueles alunos da periferia, também era uma atividade desse projeto:

> Outra coisa que a gente fazia, de vez em quando a gente saía com a turminha, pegava o ônibus aqui e rodava ali no centro pra eles terem contato com o que era o outro mundo, né, deles, a comunidade... porque tinha muito menino que nunca tinha ido no centro... eles vinham da periferia, do redor todo e eram alunos de escola comum... eles tinham só a escola... então a gente levava. (CARNEIRO, 2006, p. 4)

O trabalho começava com uma anamnese, pois partia-se do pressuposto de que o primeiro passo para se conhecer uma criança era desvendando sua história de vida, sua história familiar. Esse era o ponto de partida que permitiria, então, uma avaliação e o posterior estabelecimento de uma intervenção.

Após essa entrevista inicial, as crianças começavam, em grupos, o seu convívio na sala de recursos uma vez por semana, em

2. Para o MEC, sala de recurso é "um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum" [disponível no portal do MEC, no link da Secretaria de Educação Especial (Perguntas mais frequentes). Acesso em: 10 ago. 2007 – http://www.portal.mec.gov.br/seesp].

sessões com 90 minutos de duração e frequentavam também, simultaneamente, sessões de reeducação pedagógica e as Oficinas Pedagógicas.[3] Durante esses atendimentos, a atenção centrava-se "na área de maior necessidade do aluno – sensorial, motora, pedagógica e social" (CARNEIRO, 2000, p. 40). Dessa forma, eram trabalhados o esquema corporal – para que o aluno pudesse entendê-lo como um "veículo de condução do meio ambiente, suas possibilidades, conhecimento e emprego da lateralidade (direita e esquerda)" –, a orientação espaçotemporal e a coordenação motora. O relacionamento interpessoal também era um dos alvos da intervenção, focalizando-se as relações nos grupos de trabalho (com as crianças), na escola e na comunidade. Nesse particular, a questão afetiva também não era esquecida, uma vez que os profissionais da clínica sabiam das implicações dessa dimensão no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento: "A afetividade está intimamente ligada ao intelectual, a Sala de Recursos não poderia deixá-la de lado" (CARNEIRO, 2000, p. 28).

Paralelamente às sessões na clínica, quinzenalmente iam acontecendo visitas às escolas, com os objetivos de orientar os professores no trato com os alunos e de aproximar essas instituições à clínica. As famílias dos alunos também recebiam atendimento e orientação e havia interesse das psicólogas em se inteirar de assuntos como, por exemplo, "como a criança se relacionava no grupo familiar, qual era o seu comportamento na comunidade e o que a família sabia acerca do seu desempenho escolar" (CARNEIRO, 2000, p. 46). Em deter-

3. As Oficinas Pedagógicas Caio Martins foram criadas por Antipoff em 1955 e permanecem em funcionamento até os dias de hoje. Têm como lema o pensamento de Antipoff sobre o "aprender fazendo, educar pelo trabalho" e têm como objetivo oferecer um atendimento educacional suplementar às crianças e adolescentes – na faixa etária de sete a 18 anos incompletos – da região de Ibirité, sem distinção socioeconômica, embora a grande maioria pertença ao grupo de baixa renda. Muitas delas acrescentam ao quadro de carência distúrbios afetivos (emocionais leves ou mais graves) e leves distúrbios neurológicos. O encaminhamento é feito pela Clínica Claparède, e pode acontecer também a busca pelo próprio aluno, desde que ele se encontre na escola. Atualmente, encontra-se na coordenação das Oficinas Pedagógicas a psicóloga Maria José Carneiro, oriunda da clínica.

minados casos, persistindo ainda a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a criança e sua vida em geral, era realizada também uma avaliação pedagógica, além de entrevista com os pais e outros procedimentos que fossem necessários.

É fundamental fazer um parêntese que permita estabelecer o papel exercido pelos testes psicológicos no contexto da avaliação psicológica realizada na Clínica Claparède. Retomando primeiramente o pensamento de Antipoff sobre esse assunto, percebe-se que ela, numa postura que hoje pode ser considerada antecipatória para seu tempo, colocava o teste como um coadjuvante no trabalho do psicólogo. Para ela, muitas vezes, poderia acontecer que, numa situação de teste, uma criança mais desenvolvida do ponto de vista intelectual pudesse naturalmente ver um determinado problema apresentado como um exercício artificial, pueril e ingênuo. Essa artificialidade poderia, sem dúvida, levar essa criança a ter uma reação frente ao teste totalmente diferente do que teria numa condição real, na vida prática, o que, por sua vez, redundaria em interpretações errôneas sobre as suas reais possibilidades cognitivas. Apontando então que "a atividade humana não foi estruturada no modelo de uma máquina" e que por isso o ser humano teria suas especificidades que se revelariam "conforme o meio em que se encontra", Antipoff alertava para a necessidade de se observar mais de perto as crianças e não se deixar impressionar unicamente pelos resultados que elas obtinham nos testes. Perguntando-se sobre o "que conseguiríamos saber, se nos limitássemos somente às experiências, somente ao teste", ela era lacônica e taxativa ao responder com um solene "nada", indicando visivelmente para a exigência de se tentar apreender a criança por outros meios (ANTIPOFF, 1930).

As crianças encaminhadas pelas escolas passavam na clínica por um criterioso processo de avaliação psicológica e não simplesmente por uma mera testagem. Assim, quando era necessário, e havendo dúvidas quanto aos resultados revelados pelos testes, "a gente marcava uma outra época, fazia uma outra vez, repetia o teste" (CARNEIRO, 2007). Seguindo as proposições encaminhadas por

Antipoff desde o início de seu funcionamento como laboratório, a clínica, na figura de suas psicólogas, fazia questão de deixar bastante claro que os testes ali eram instrumentos importantes e necessários ao processo, mas não eram definidores de diagnósticos, encaminhamentos e condutas posteriores referentes às crianças. Eram, sim, pontos de apoio, norteadores no processo avaliativo de cada criança. Essa posição aparece com nitidez nas palavras de Carneiro (2006):

> O teste... pra nós, o teste nunca foi taxativo... (...) tinha menino no Bender que dava sinal de lesão cerebral, mas nem por isso a gente o taxou de lesado... a gente trabalhava a dificuldade porque o teste dá um apoio, uma orientação, ele não é taxativo não... (...) A gente aplica teste pra dar um apoio por onde você vai começar com ele (...) Porque se um menino fizesse um Bender muito bom, a gente ia começar por outro lado, não pela psicomotricidade. (p. 5)

Ao afirmar que "dona Helena sempre dizia 'nem tudo que um teste diz é verdade'" (CARNEIRO, 2006, p. 4), é também essa mesma psicóloga que, além de sintetizar o pensamento em curso na clínica sobre o papel do teste num processo de avaliação, ainda marca que as orientações de sua fundadora permanecem na ordem do dia daquela instituição.

Alguns posicionamentos foram destacados por Maria José Carneiro, tanto na sua monografia de especialização quanto nas entrevistas que me foram concedidas. Essa psicóloga, pela sua formação e pela trajetória profissional de 25 anos de atuação na Clínica Claparède, pode ser tomada como representante do pensamento que norteava as ações daquela instituição e, é óbvio, dos profissionais que ali trabalhavam. Observando-se as palavras abaixo, fica inegavelmente claro que, naquele espaço, o fracasso escolar não era visto de forma reducionista e individualizada e a inclusão era o objetivo primeiro:

> estas repetências, nem sempre, são características de pessoas portadoras de necessidades especiais, mas provenientes de problemáticas ambientais e que com atendimento em sala de recursos, conseguiriam ler e escrever. (CARNEIRO, 2000, p. 12)

> O fracasso escolar não depende só do aluno, ele vem de um conjunto onde fazem parte a área social, a didática usada pela professora, o método de ensino, a relação professor/aluno, o ordenamento escolar (seriação ou ciclos) e tudo que é relativo ao meio da escola. (CARNEIRO, 2000, p. 14)

> As crianças que chegavam à clínica em busca de um laudo para a escola especializada, já com estigma de pessoa portadora de necessidades educativas especiais, se estimuladas devidamente, respeitando suas potencialidades e orientando a sua família e escola quanto ao tratamento devido, são capazes de se desenvolverem no meio acadêmico. (CARNEIRO, 2000, p. 51)

As posições apresentadas nessas citações, muito menos do que apenas apontar o pensamento de uma psicóloga que fez história na clínica, falam de um ideário apropriado por toda uma instituição. Um ideário constituído não meramente por conceitos e ideias, mas por ideias colocadas em prática, operacionalizadas e que se resumem numa crença na participação ativa e interativa da criança deficiente no contexto educacional e numa educação que, com base no respeito e na compreensão da diferença, estimule a autonomia e o senso crítico do aluno. Atentando ainda para a possibilidade de desenvolver funções que ajudassem os alunos na superação de suas dificuldades, o Projeto Sala de Recursos compartilhava de uma crença maior: a de que somente através de uma verdadeira inserção social as crianças atendidas poderiam se desenvolver e participar da vida em sociedade, como verdadeiros seres humanos que são.

Referências

ANTIPOFF, H. O trabalho psicológico [conferência de Helena Antipoff ao dirigir-se às suas alunas na Escola de Aperfeiçoamento (1930)]. Em: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, H. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. ***Psicologia Experimental***, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992, p.59-64.

CARNEIRO, M.J. ***Sala de Recursos, um recurso real na educação***. Monografia (Especialização). Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES-Fundação

Helena Antipoff/FHA, Montes Claros/Ibirité, 2000.

CARNEIRO, M.J. A Clínica de Psicologia Edouard Claparède. ***Entrevista*** concedida em 12/04/2006, Ibirité/MG, mimeo.

CARNEIRO, M.J. A Clínica de Psicologia Edouard Claparède. ***Entrevista*** concedida em 19/06/2007, Ibirité/MG, mimeo.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). ***Relatório de atividades***, 1991.

A formação da inteligência e da moralidade: o conceito de atividade em compêndios do século XIX [1]

Raquel Martins de Assis

A psicologia pode ser entendida como uma forma cultural no interior da qual, a partir do século XVII, se produzem discursos sobre o ser humano (VIDAL, 2003). Assim, em períodos entre os séculos XVII e XIX, é de grande interesse para a história da psicologia a investigação sobre os saberes produzidos a respeito da constituição da alma humana. Esses saberes podem ser encontrados em tratados, compêndios, periódicos, impressos diversos de áreas como a teologia, medicina, filosofia, direito, literatura e educação.

Diversos autores têm valorizado a contribuição dos compêndios, tratados e manuais de filosofia como fontes de pesquisa importantes para a compreensão de vários aspectos da história de nossa cultura e de determinados períodos históricos. Particularmente a partir do século XVI, os compêndios e os manuais foram largamente utilizados na Europa. Como tinham função didática, esses gêneros literários promoviam uma maior sistematização e ordenação das matérias filosóficas (GOMES, 2005; BARBOSA, 2008). No campo da história da psicologia, Fernando Vidal (2006) apresenta a importância das sistematizações filosóficas para a emergência de discursos sobre as ciências da alma entre os séculos XVI e XIX.

1. A pesquisa contou com o apoio da Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) e da PrPq/UFMG (Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais).

Voltados para a história da psicologia no Brasil, os trabalhos de Massimi (1989) e Alberti (2003) descrevem a psicologia ensinada em instituições educacionais do século XIX e evidenciam a importância desses saberes para a compreensão das relações entre a filosofia e a constituição do campo psicológico no Brasil.

Em Minas Gerais, Leite (2005), no trabalho *A formação da cultura filosófica escolar mineira no século XIX*: uma filosofia de compêndio (1854-1890) descreve os livros de filosofia utilizados em instituições educativas mineiras como importantes expressões da cultura escolar da época. O artigo "Fontes para a difusão das ideias psicológicas em Minas Gerais entre 1830 e 1930", de Nepomuceno e Campos (2004), faz um levantamento de 244 títulos de manuais e compêndios, encontrados em bibliotecas de Minas Gerais, interessantes para o estudo da história da psicologia no Estado e no Brasil. O artigo aponta, entre outros, os livros *Verdadeiro método de estudar* (1746), de Luis Antônio Verney, *As instituições de lógica* (1786), de Antônio Genovesi, *O esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano* (1847), de João Antônio dos Santos, e *Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psychologia vigente* (1854), de Rodrigo José de Ferreira Bretas.

Rodrigo José de Ferreira Bretas foi professor de Filosofia e de Retórica e diretor geral da Instrução em Minas Gerais. Buscou modernizar a estrutura do ensino na Província, tendo como um de seus atributos o cuidado com a escolha dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas. Assim, em 1859, ele elaborou um plano de estudos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo governo da Província que adotavam Pierre Laromiguière para o ensino de filosofia (RODRIGUES, 1986).

O *Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psychologia vigente* (1854) é importante fonte para o estudo da história da psicologia, já que se trata de obra brasileira cujo objetivo é a divulgação de teorias filosóficas de uso corrente em sua época para discutir a psicologia das faculdades da alma.

Esperando contribuir para a história da psicologia no Brasil e particularmente para a história da psicologia da educação, este artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente tratamos brevemente da filosofia ensinada na Província de Minas Gerais, sobretudo a Ideologia de Laromiguière. Em seguida, descrevemos a psicologia das faculdades da alma apresentada no *Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psychologia vigente*, privilegiando a discussão sobre a formação da inteligência e da moralidade. Como conclusão, traçamos as relações entre o livro de Ferreira Bretas e a Ideologia francesa, representada aqui por Pierre Laromiguière e Jean Ferréol Perrard.

Os compêndios e o ensino de filosofia

Os autores ilustrados mais frequentes nas bibliotecas mineiras até o início do século XIX, depois de Voltaire, são Luis Antônio Verney e Antônio Genovesi, sendo a teoria de Genovesi denominada de empirismo mitigado (PAIM, 1977; RODRIGUES, 1986; CAMPOS, 1992; VILLALTA, 1999).

Os jornais da época nos dão diversas notícias sobre a filosofia ensinada em Minas Gerais, no interior da qual era ensinada também a psicologia. *O Universal* (1825-1842), um dos mais importantes e expressivos impressos de tendência liberal da província mineira, publica em 4 de janeiro de 1828 um anúncio no qual o professor Fr. Paulo da Conceição Moura avisa que irá ministrar aulas de Filosofia Racional e Moral em sua casa, em Ouro Preto, utilizando o Compêndio de Antônio Genuense.[2]

Entretanto, de acordo com Rodrigues (1986), já na primeira metade do século XIX os filósofos mineiros tentarão superar o empirismo mitigado de Genovesi por meio do ensino de filosofia baseado na obra do jesuíta Sigismund von Storchenau. Ainda na tentativa de superação do empirismo mitigado e com vistas a um projeto de

2. Genuense era o nome popular dado a Antônio Genovesi.

modernidade, encontramos por volta de 1840 a divulgação da Ideologia de Laromiguière como alternativa para o ensino de filosofia em Minas Gerais. No *Universal* de 9 de dezembro de 1839, um texto sobre os exames de Filosofia das aulas públicas realizadas no Seminário de Mariana afirma:

> A razão pública lentamente se civilisa; a marcha da sua illustração é sempre morosa; e por isso quando apparece o progresso de qualquer ramo de litteratura, o homem scientifico o saúda como elemento garantido da estabilidade das instituições liberaes do paiz. Partindo pois da evidencia deste principio diremos, que o quadro que acabão de offerecer os exames das Aulas Públicas de Filosophia, e Rhetorica de Marianna foi o mais lisongeiro [...] observavão-se neste acto não reprodusidas unicamente as doutrinas de Genuense e Helvecio; mas as melhores Theorias *maxime* sobre Ideologia de Perrard, Laromiguière e Ponelle. (*O Universal*, 1839, p. 3)

Como se vê no trecho acima, para *O Universal* a utilização da Ideologia para o ensino de filosofia era vista como fonte de ilustração e como aliada do progresso das ciências de seu tempo. O mesmo periódico de 20 de novembro de 1839 traz um catálogo de livros vendidos em Ouro Preto em que se anuncia, entre outros títulos, os *Elementos de ideologia* de Tracy. Assim, vemos que no século XIX circularam em Minas Gerais diversas obras sobre *Ideologia* denominadas, em seu conjunto, de *Escola de Laromiguière*. Um dos componentes da *Escola de Laromiguière* era o livro *Logique classique* de Jean Férreol Perrard que, ao lado de Ponelle, era qualificado como expositor da obra de Laromiguière.

Pierre Laromiguière, Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy e Jean Férreol Perrard são representantes da Ideologia, sistema filosófico originado na França cujos temas eram as faculdades da alma e a análise e descrição das relações entre as sensações e as ideias para a constituição da inteligência e da moralidade. Laromiguière se tornou bastante conhecido no Brasil da época. Sua teoria foi divulgada no Compêndio *Leçons de philosophie sur les principes de l'intelligence*

(1844), utilizado na Faculdade de Direito de São Paulo e também na Escola Normal de São Paulo (MASSIMI, 1989).

Jean Férreol Perrard, por sua vez, teve sua *Logique classique* adotada pelos colégios franceses em 1827 por ordem do Conselho Real de Instrução Pública. Segundo Picavet (1891), a obra é em boa parte uma citação textual das *Leçons de philosophie ou Essai sur les facultés de l'âme* (1823) de Laromiguière, em que se encontram inúmeras alusões ao pensamento de Condillac.

Fundamentado no sistema de divisão das faculdades da alma realizado pelos ideólogos franceses nas *Leçons de philosophie sur les principes de l'intelligence, sur les causes et sur les origines des idées* (1823) de Pierre Laromiguière e na obra *Logique classique d'après les principes de Laromiguière* (1827) de Jean Férreol Perrard, em 1849 Ferreira Bretas escreve o *Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psychologia vigente*.[3]

Definindo o *Novo esqueleto* como um opúsculo, ou seja, uma pequena obra, Ferreira Bretas sistematiza aquilo que considerava ser a psicologia vigente em sua época. Embora o título do *Novo esqueleto* expresse que o livro trata das faculdades da alma a partir da filosofia de Laromiguière, Ferreira Bretas não faz nenhuma citação textual de obras desse ideólogo francês, sendo seu pensamento sempre descrito a partir das citações da *Logique* de Perrard. Desse modo, o autor diretamente em diálogo com o *Novo esqueleto* de Ferreira Bretas é Perrard e não Laromiguière, como faz crer o título.

De Certeau (2001) afirma que no encontro de um leitor com um texto acontecem jogos de apropriação e de reapropriação. Levando em consideração as operações de apropriação como definidas por De Certeau, poderíamos dizer aqui que Ferreira Bretas lê Laromiguière no texto de Perrard. Ou seja, no compêndio *Novo esqueleto das faculdades*, Ferreira Bretas denomina de psicologia parte específica da Ideologia de Laromiguière sistematizada por Perrard na obra *Logique classique*.

3. Esta obra foi escrita em 1849, mas publicada em 1854.

Assim, de acordo com Ferreira Bretas, a psicologia restringe-se à parte em que os autores franceses descrevem a alma dividida em sensibilidade e faculdades. As faculdades são ativas, modificam a si mesmas e têm como atribuição separar os elementos recebidos de forma caótica pela sensibilidade a fim de ordená-los em um sistema (ASSIS, 2009). A sensibilidade é passiva e, ao sofrer ações da experiência sensível, é modificada pela ação das faculdades.

Na alma humana, existem faculdades intelectuais, denominadas de entendimento, e faculdades morais, chamadas de vontade. À unidade entre entendimento e vontade denomina-se pensamento (ASSIS, 2009).

Vejamos então de que maneira da ação das faculdades da alma surgem a inteligência e a ação da liberdade humana.

As faculdades intelectuais e a formação da inteligência

As faculdades intelectuais (entendimento) são formadas pela reunião da atenção, comparação e raciocínio, sendo a atenção a primeira da genealogia e da qual as outras derivam. De modo geral, as faculdades da alma se organizam por meio de relações de gênese, em que uma faculdade gera a outra que lhe segue imediatamente. Ferreira Bretas utiliza o termo "genealogia" ao se referir a essa organização:

> A attenção gera a comparação, e esta o raciocínio; de sorte que a comparação é uma duplicada attenção e o raciocínio uma quadruplicada attenção ou duplicada comparação. Eis o character d'um verdadeiro systema. A faculdade precedente gera a que se lhe segue, mas não a necessita, por quanto a alma pode ater-se ao acto de uma sem passar necessaria e absolutamente ao de outra; e eis a regra para enumeração das faculdades. Vê-se pois que a attenção entra em todos os feitos da alma activa. (FERREIRA BRETAS, 1854, p. 7)

A atenção é responsável pela observação dos fenômenos sensíveis e externos ou internos à alma humana. A comparação, como

o próprio nome indica, realiza comparações entre esses objetos da atenção, criando novas relações que, juntas, são responsáveis pela formação de espécies de representações dos objetos. Ao raciocínio cabe a tarefa de generalizar os objetos da atenção e as relações criadas pela comparação, organizando-os em um sistema, e de buscar sínteses capazes de retornar ao princípio do mesmo sistema.

Assim, a aquisição do conhecimento inicia-se pela atenção quando esta se dirige para algum fenômeno da sensibilidade. Logo em seguida, a comparação e o raciocínio agem sobre a ação da atenção já realizada. O resultado do conjunto dessa atividade é a formação de um sistema: a inteligência constituída pelas ideias. Da centralidade da atenção como princípio e operação básica da alma vem a afirmação de Ferreira Bretas segundo a qual ***ideia é um sentimento attendido*** (FERREIRA BRETAS, 1854, p. 23). A ideia, portanto, é a transformação dos objetos da sensibilidade realizada pela parte ativa da alma, ou seja, pelas faculdades. Desse modo, de acordo com Ferreira Bretas, a sensação e a sensibilidade são a origem das ideias, mas não a sua causa, já que estas últimas e consequentemente a inteligência são causadas por uma operação das faculdades da alma:

> A somma total de nossas ideias, de nossos conhecimentos de toda sorte, forma nossa intelligencia, que não é outra cousa senão a collecção dos productos da actividade ou dos effeitos do entendimento. Vê-se pois que duas são as condições indispensaveis para a producção d'uma ideia, a saber, é mister que primeiramente a alma ***sinta*** e que posteriormente a mesma alma ***obre*** sobre seus sentimentos. (FERREIRA BRETAS, 1854, p. 21)

A inteligência é formada pelas ideias originadas da sensibilidade e organizadas pelas faculdades da alma ao realizar suas operações. Quando duas ideias se apresentam ao espírito, estabelece-se uma relação entre elas, surgindo daí uma ideia nova criada pelo espírito. Assim, uma das características da inteligência é sua capacidade de formar ideias por meio de relações não necessariamente visíveis na realidade, mas concebidas a partir da capacidade de ação do espírito sobre a sensibilidade e o mundo sensível. Evidencia-se assim um

antigo tema do campo filosófico, ou seja, a concepção de objetos que "não têm figura nem corpo, tais como a amizade e a inimizade, por exemplo" (MASSIMI, 2005, p. 160).

Levando em consideração tais concepções sobre a alma humana, o conceito de relações, tal como definido por Perrard, é um importante elemento da psicologia proposta por Bretas:

> Donc les rapports ne sont pas dans les êtres, donc ils n'existent que dans l'intelligence. Les rapports, nous le répétons, supposent bien, il est vrai, des objets extérieurs qui en sont le fondement; mais aucun de ces objets extérieurs n'est leur objet propre. (PERRARD, 1834, p. 190)[4]

Desse modo, o espírito humano, ao voltar-se sobre si mesmo e estabelecer relações diversas entre os fenômenos da sensibilidade, é capaz de criar ideias que não se encontram necessariamente nos objetos que lhe serviram de origem para a experiência sensível. A diferença entre o que podia ser percebido por um sujeito ao voltar-se para um objeto de conhecimento e o que ocorria de fato no fenômeno sensível visado é um dos problemas sobre os quais a psicologia do século XIX e do início do século XX vai se debruçar ao eleger a fisiologia dos órgãos dos sentidos e sua ligação com a percepção humana como um de seus problemas de estudo.

A importância do conceito de relações não está presente somente nos escritos desses ideólogos, mas é um tema comumente encontrado em outros textos da mesma época, como jornais e tratados morais. Ao lado dos filósofos, podemos encontrar também moralistas, de vertentes teóricas diferentes entre si, que utilizam termos como relações e relações necessárias para explicar a organização social e também as ligações entre o ser humano e Deus.

De qualquer modo, para a psicologia e para as explicações sobre a formação da inteligência, o conceito de relações é importante, pois é por meio delas que a alma humana chega ao completo conheci-

4. Portanto, as relações não estão nos seres, elas só existem na inteligência. As relações, repetimos, realmente supõem, é verdade, objetos externos que são seu fundamento; mas nenhum desses objetos externos é seu próprio objeto (tradução nossa).

mento das coisas. Apoiando-se em Laromiguière, Perrard aponta três condições indispensáveis do método de conhecimento: 1) fazer ideias precisas e muito exatas de todas as partes, qualidades ou pontos de vista de um objeto por meio da observação e da experiência, ou seja, por meio da atenção; 2) não conhecer as partes apenas isoladamente, sendo necessário estabelecer relações entre esses elementos, assimilando-os e tornando-os um sistema maior, de forma que eles possam formar um corpo de ciência. Isso se faz por meio da comparação; 3) reduzir o material até então conhecido de um sistema. Isso é feito pelo raciocínio. Assim, a capacidade do espírito de estabelecer relações é o elemento indispensável para o conhecimento da verdade, para a formação da inteligência e para a construção dos sistemas de ciência:

> Enfin la science n'existe pas encore. Elle ne méritera son nom que du moment où, de rapport en rapport, l'esprit se sera avancé jusqu'à l'idée première, jusqu'a l'idée principe par où tout commence; et c'est le raisonnement, qui n'est que le double emploi de la comparaison, qui nous porte ainsi jusqu'au principe, ou qui du principe nous ramène jusques aux conséquences les plus eloignées. (PERRARD, 1834, p. 42-43)[5]

O percurso dos elementos ao sistema e vice-versa, realizado pelas faculdades da alma a fim de chegar no verdadeiro conhecimento das coisas, é comum a todos os seres humanos e serve tanto para a construção dos sistemas científicos quanto para o conhecimento cotidiano. Embora a mesma estrutura e funcionamento da alma estejam presentes em todos os homens, pode haver diferenças individuais no manancial da sensibilidade e também nas ações das faculdades. Assim, a diferença entre homens comuns e homens geniais pode estar na capacidade de alguns espíritos em estabelecer um número maior de relações. Para exemplificar a presença do gênio,

5. Afinal de contas, a ciência ainda não existe. Ela só vai merecer seu nome a partir do momento em que, de relação em relação, o espírito chegar até a ideia primeira, a ideia princípio por onde tudo começa; e é o raciocínio, que nada mais é do que o duplo emprego da comparação, que nos leva, assim, ao princípio ou que do princípio nos faz chegar às consequências mais longínquas (tradução nossa).

Perrard, citando Laromiguière, utiliza as descobertas físicas de Galileu e Newton. Os ideólogos franceses explicam que, pela atenção, Galileu descobre que os corpos, ao cair verticalmente em direção à superfície da terra, percorrem quinze pés no primeiro segundo, quarenta e cinco no segundo, setenta e cinco no terceiro, de sorte que as medidas se triplicam em relação ao tempo. Utilizando essas relações observadas por Galileu, Newton, pela comparação e pelo raciocínio, chega a novas descobertas sobre o sistema planetário inteiro. Assim, pela atenção a alma se dá conta dos elementos, pela comparação estabelece relações entre elementos diversos e pelo raciocínio sintetiza esses elementos em um sistema inteiro. De acordo com Laromiguière, o gênio é definido por uma espécie de longa paciência, resultando em uma atenção diferenciada capaz de se concentrar fortemente sobre os fatos. Daí nascem os sistemas científicos.

O exemplo de Galileu e Newton é dado por Laromiguière nas *Leçons* e será utilizado por Perrard e Ferreira Bretas em suas obras, demonstrando a centralidade deste trecho em que a Física aparece como paradigma para a compreensão de como a inteligência se comporta ao chegar ao verdadeiro conhecimento das coisas. A adoção das ideias da Física, particularmente de Newton, feita pelas ciências cuja preocupação era discutir o ser humano e sua natureza, era fato bastante comum na época (VIDAL, 2006).

Tendo discutido a organização das faculdades intelectuais, a formação da inteligência e o percurso a partir do qual o indivíduo pode chegar ao conhecimento das coisas e à construção dos sistemas, Ferreira Bretas passa às faculdades morais.

As faculdades morais e a ação da liberdade

Conforme descrito no item anterior, o pensamento é formado pelo entendimento e pelas faculdades morais: desejo, preferência e liberdade. No *Novo esqueleto*, Ferreira Bretas não discute as relações de gênese entre as faculdades intelectuais e morais, mas Perrard em sua *Logique classique* afirma serem as faculdades morais originadas da ação do entendimento:

> Chaque faculté dérive de celle qui la précède et engendre celle qui la suit. C'est ainsi que la liberté dérive de la préférence, la préférence du désir, et que le désir lui-même résulte de l'action de toutes les facultés de l'entendement. (PERRARD, 1857, p. 48)[6]

Da mesma maneira que nas faculdades intelectuais a atenção gera a comparação e a comparação gera o raciocínio, nas faculdades morais a liberdade é derivada da preferência, a preferência advém do desejo e o desejo, por sua vez, tem sua origem nas operações do entendimento (ASSIS, 2009). A unidade entre desejo, preferência e liberdade é denominada de vontade.

A vontade é responsável pela busca da felicidade. Assim, é o complemento necessário do entendimento, pois a finalidade do ser humano é ser feliz e não pode se reduzir apenas a alcançar um conhecimento fidedigno. Ferreira Bretas e Perrard entendem a felicidade como bem-estar e a definem como a tendência própria e inerente à natureza do ser humano para buscar o sentimento-prazer e evitar o sentimento-dor (ASSIS, 2009). A busca do bem-estar está presente em qualquer ação humana, mesmo que aparentemente o indivíduo pareça dirigir-se para a aniquilação de si. Desse modo, o mecanismo presente nas ações é sempre a busca do bem-estar e consequentemente da felicidade, evitando assim o surgimento do par necessidade/dor. Obviamente, se a definição de felicidade está vinculada às necessidades e bem-estar de cada alma, Ferreira Bretas afirma que, embora o mecanismo da busca do bem-estar seja comum a todas as almas humanas, a compreensão do que seja felicidade não possui universalidade e cada indivíduo entende a felicidade a seu modo. Tais diferenças são possíveis, pois, para Laromiguière, o ser humano experimenta a cada instante uma infinidade de sensações que, quando observadas, produzem novos acidentes sobre a alma. Esses novos acidentes se diferenciam nos indivíduos segundo seu sexo, idade,

6. Cada faculdade deriva da que a antecede e gera a seguinte. É assim que a liberdade deriva da preferência, a preferência do desejo, e que o próprio desejo resulta da ação de todas as faculdades do entendimento (tradução nossa).

país, século em que vive, maneira de viver, entre outros (PICAVET, 1981), daí que a compreensão do que seja felicidade possa se diversificar de um indivíduo para outro.

Tendo como fim a obtenção da felicidade, as operações da vontade iniciam-se quando a alma, ao experimentar uma falta ou dor, cria a necessidade de cessar o mal-estar provocado. A fim de suprir essa necessidade, a alma humana busca um objeto que possa levá-la a um estado de satisfação ou tranquilidade (ASSIS, 2009). Nesse sentido, assim como a inteligência nasce da operação das faculdades sobre a sensibilidade, a busca da felicidade origina-se também da atividade das faculdades sobre a sensibilidade ou o sentimento:[7]

> Todos os sentimentos de que o homem é susceptível a consciencia nos mostra que affectão a alma d'uma maneira ***agradavel***, ou ***penível***. A alma não lhes é indifferente: ella pelo contrario retem o sentimento – ***prazer***, e repulsa o sentimento – ***dôr***. Quando a alma experimenta o sentimento – dôr, e pois ella sente a necessidade d'algum objecto que ponha termo á este seu ***mal-estar***, é forçoso que, exercendo seus poderes intellectuaes, depare com o objecto analogo á sua necessidade, com o objecto que possa satisfazer-lhe. (FERREIRA BRETAS, 1857, p. 8)

Ativa na busca do seu bem-estar, a primeira faculdade moral a agir sobre os fenômenos da sensibilidade é o desejo. Ferreira Bretas não oferece no *Novo esqueleto* uma explicação mais sistemática para a ação do desejo, mas Laromiguière descreve a dinâmica do desejo, demonstrando sua capacidade de mover as faculdades intelectuais:

> Quand un besoin nous tourmente, quand la privation de l'objet qui peut le satisfaire se fait vivement sentir, alors

7. Ferreira Bretas utiliza os termos "sensibilidade", "capacidade de sentir" e "sentimento" para se referir ao mesmo fenômeno. Sentimento, segundo o autor, é um modo de ser da alma que lhe é imposto pela ação do mundo externo ou do mundo interno. Nesse sentido, a sensibilidade ou sentimento acontece quando a alma sofre passivamente a ação de um agente que pode ser o mundo sensível ou ela mesma. A alma pode experimentar quatro sentimentos ou capacidades de sentir: sentimento-sensação, sentimento das operações da alma, sentimento-relação e sentimento moral ou inato.

> surtout l´âme agit avec énergie: d'abord ce n'était qu'une légère inquiétude; bientôt l'inquiétude va croissant d'un moment à l'autre; enfin toutes les facultés entrent ensemble en action, toutes se dirigent à la fois vers cet objet dont la possession peut nous rendre le calme. L'attention se concentre sur son idée; la comparaison de sa privation avec le souvenir de la jouissance en rend la privation plus douloureuse encore; et le raisonnement cherche tous les moyens de nous l'assurer. Cette direction des facultés de l'entendement vers l'objet dont nous sentons le besoin, c'est le désir. (LAROMIGUIERE, 1844, p. 81)[8]

Na *Logique classique* de Perrard encontramos o mesmo conceito de desejo como a atividade que direciona as faculdades intelectuais para um determinado objeto.

No *Novo esqueleto*, Ferreira Bretas explica que, embora o desejo esteja ligado às operações do entendimento, ele é totalmente diferente deste. O entendimento realiza o conhecimento intelectual, mas não é capaz de direcionar o ser humano para a adesão ou recusa dos objetos. Desse modo, sem a vontade a cognição humana seria algo flutuante, capaz de dar-se conta da realidade, mas não de ligar-se a ela. O desejo é a primeira operação responsável pela tarefa de visar e orientar o entendimento para os objetos análogos à necessidade da alma. Todavia, é possível que muitos objetos sejam capazes de responder a uma determinada necessidade. Então o que faz a alma? Ela prefere.

Para que seja escolhido um entre os muitos objetos passíveis de produzir bem-estar, a alma se modera e exerce a preferência. A preferência só pode se realizar mediante a moderação, pois implica

8. Quando uma necessidade nos atormenta, quando a privação do objeto que pode satisfazê-la se faz vivamente sentir, então é aí que a alma age com energia: primeiro, não passava de uma ligeira inquietação; mas logo a inquietação vai crescendo rapidamente; até que todas as faculdades entrem juntas em ação, todas se dirigem ao mesmo tempo a esse objeto, cuja posse pode nos devolver a calma. A atenção está concentrada em sua ideia; a comparação da privação com a lembrança do gozo torna a privação ainda mais dolorosa; e o raciocínio busca todos os meios de garantir que seja assim. Essa direção das faculdades do entendimento para o objeto do qual sentimos necessidade é o desejo (tradução nossa).

a renúncia aos diversos objetos do desejo a fim de escolher apenas um que satisfaça o indivíduo de maneira significativa. Além da preferência, há ainda um último movimento da alma que completa as operações da vontade: o querer, ou seja, a adesão definitiva ao objeto desejado e preferido que acontece por meio da liberdade (ASSIS, 2009). Nesse sentido, a liberdade se diferencia da preferência por ser um ato categórico que determina a escolha ou a recusa do objeto.

Ferreira Bretas discute muito rapidamente a preferência e a liberdade, pois, segundo o autor, a discussão sobre os aspectos morais relacionados à vontade caberia à filosofia moral e não à psicologia. Entretanto, por meio da leitura das ***Leçons de philosophie*** e da ***Logique classique*** é possível compreender melhor essas faculdades. Existem dois modos de escolha: quando já temos uma experiência prévia de algo que fizemos errado e quando escolhemos sem experimentar os tormentos. O ser humano é capaz de preferir algo que não lhe traz felicidade ao invés de algo que o satisfaça. Mas como o mecanismo intrínseco da alma é a busca do bem-estar e não o contrário, baseado em sua própria experiência do erro, o indivíduo arrepende-se e procura escolher de forma a não se arrepender e a preferir o melhor. Para isso o ser humano utiliza a deliberação, ou seja, a sua capacidade de julgar, fundamentando-se em diversos elementos e na conveniência ou inconveniência de algo para si. Desse modo, a liberdade implica uma escolha, fundamentada na deliberação, do que é melhor para a própria felicidade.

A deliberação é importante como capacidade de atribuir juízos passíveis de superar o sentimento do agradável ou do penoso, já que a liberdade consiste na escolha que não está submetida ao império da necessidade:

> Or, examiner, avant de préférer, c'est calculer des avantages et des inconvénients, c'est délibérer; donc l'homme délibère; mais si l'homme délibère, il s'ensuit qu'il a le sentiment de sa liberté; avoir le sentiment de sa liberté, c'est sentir que, loin d'être soumis à l'empire de la néces-

> sité, on jouit du pouvoir de vouloir ou de ne pas vouloir. (PERRARD, 1834, p. 46)[9]

Embora as faculdades morais se coloquem em ação quando a alma sente uma necessidade, falta ou dor, o ser humano é capaz de não ser determinado pela necessidade em suas ações. De acordo com os ideólogos, a característica da liberdade é sua capacidade de suspender ou interromper a ação das forças da alma para deliberar e escolher calmamente e acertadamente os objetos que melhor lhe correspondem. A alma humana tem consciência de sua liberdade, porque possui consciência de si e pode observar a si mesma.

Em suma, a psicologia vigente sistematizada por Ferreira Bretas a partir da Ideologia de Laromiguière e Perrard, descreve um percurso no qual a alma, partindo da ação da atenção e do desejo sobre a sensibilidade, forma a inteligência e a ação moral baseada na escolha livre, respectivamente. As faculdades da alma humana obedecem a uma genealogia segundo a qual a faculdade precedente gera a que se lhe segue, sendo portanto o desejo, aspecto moral, gerado pelo entendimento, aspecto intelectual. Reunidas, as faculdades morais e intelectuais são definidas como pensamento. A escolha baseada na liberdade é a operação mais complexa do pensamento, por englobar todas as faculdades precedentes em sua atividade.

A Ideologia

A Ideologia é uma teoria filosófica originada na França cujo tema é a análise e a descrição de funções psíquicas como as sensações e as ideias, empregando, de forma mais rigorosa, o método analítico elaborado por Condillac (ROVIGHI, 1999). Esse sistema esteve presente no Brasil principalmente a partir das obras de Destutt de Tracy, de Pierre Cabanis, de Pierre Laromiguière e de Jean Ferréol-Perrard.

9. Ora, examinar, antes de preferir, é calcular vantagens e desvantagens, é deliberar. Portanto, o homem delibera; mas se o homem delibera, disso decorre que ele tem o sentimento de sua liberdade; ter o sentimento de sua liberdade é sentir que, longe de estarmos submetidos ao império da necessidade, gozamos do poder de querer ou de não querer (tradução nossa).

Já em uma época em que a Ideologia era uma corrente filosófica instaurada e divulgada na França, Napoleão, ao proferir um discurso em 1821, utilizou o termo "Ideologia" de modo depreciativo e acusou os ideólogos de serem adeptos de uma tenebrosa metafísica, ignorante do realismo político e das leis do coração humano (ABBAGNANO, 1982; CHAUÍ, 1982). Assim, devido às divergências políticas entre Napoleão e os ideólogos, a palavra "Ideologia" tomou o sentido pelo qual foi entendida mais tarde, ou seja, ***um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação com o real*** (CHAUÍ, 1982, p. 25).

Entretanto, originariamente, o termo "Ideologia" foi utilizado, pela primeira vez, em 1796 por Destutt de Tracy para indicar o estudo da gênese das ideias (ROVIGHI, 1999), relacionando-a à fisiologia cerebral (REALE; ANTISERI, 1991). De Tracy propunha que uma análise mais sistemática das ideias e sensações poderia garantir uma base segura para o conhecimento científico, já que todo conhecimento envolve a combinação de ideias. Assim, a Ideologia deveria ser positiva, útil e possuir exatidão rigorosa, a fim de se tornar o fundamento de saberes como a gramática, a lógica, a educação, entre outros (THOMPSON, 1995). Devido à afirmação de um método exato e rigoroso, De Tracy preferiu a adoção da palavra "Ideologia" e não psicologia, a fim de deixar claro o caráter antimetafísico de sua proposta, que não deveria ser confundida com a psicologia tradicionalmente fundamentada no conceito de alma como uma substância espiritual (ROVIGHI, 1999).

Cabanis, em sua obra ***Relações entre o físico e o moral do homem*** (1802), também combate a visão tradicional da psicologia como parte da filosofia, que teria por objetivo o estudo da alma e de suas faculdades. E delineia traços fundamentais daquela disciplina que, mais tarde, se chamaria psicofisiologia (REALE; ANTISERI, 1991, p. 255).

Laromiguière, entretanto, diferencia-se de Destutt de Tracy e Cabanis, pois é considerado um precursor do espiritualismo eclético, ao combinar a filosofia de Condillac com as ideias espiritualistas em voga na França (RODRIGUES, 1986). Assim, esse ideólogo

francês não pode ser considerado de nenhuma maneira um simples adepto das ideias de Condillac e De Tracy. Laromiguière sistematiza sua teoria em torno da concepção de que a alma humana é imortal, espiritual e livre, mas se pronuncia, como Locke e Condillac, contra o inatismo. Nesse sentido, o ideólogo afirma que as ideias sempre supõem a sensação, mas que não são simples transformações das sensações, pois necessitam da aplicação das faculdades ativas do espírito sobre as diferentes maneiras de sentir para serem formadas (PICAVET, 1891). No discurso pronunciado na abertura do Curso de Filosofia da Faculdade de Letras da Academia de Paris, em 26 de abril de 1811, Laromiguière afirma:

> Toutes nos idées viennent des sens: voilà ce qu'on nous enseigne, ce que nous ont enseigné Aristote, Gassendi, Locke. Assurément, il n'est pas dans mon intention de ressusciter les archétypes éternels, ou les idées inées, ou les perceptions des monades. Mais, enfin, pourquoi répéter sans cesse que les idées viennent des sens, quand il est démontré que, des sens, il ne peut nous venir que des sensations? (LAROMIGUIERE, 1844, p. 8)[10]

Assim, o ideólogo francês comenta que as sensações podem ser a origem das primeiras ideias, as sensíveis, mas não das ideias intelectuais e morais. Sobre a origem do conhecimento, Laromiguière insiste principalmente na impossibilidade do inatismo, pois para ele todos os filósofos se enganaram, mas Aristóteles menos que Platão e Bacon menos que Descartes. A ênfase nas operações das faculdades da alma sobre a sensibilidade para a formação das ideias intelectuais e morais é um aspecto central da Ideologia de Laromiguière e a tônica do *Novo esqueleto das faculdades* de Ferreira Bretas.

Ferreira Bretas, ao apoiar-se em Laromiguière e Perrard, afirma que a origem das ideias é a sensibilidade, mas a causa de sua

10. Todas as nossas ideias vêm dos sentidos: é isso que nos ensinam, o que nos ensinaram Aristóteles, Gassendi, Locke. Evidentemente, não é minha intenção ressuscitar os arquétipos eternos, ou as ideias inatas, ou as percepções das mônadas. Mas, afinal de contas, por que repetir sempre que as ideias vêm dos sentidos, quando já foi demonstrado que dos sentidos só podem nos chegar sensações? (tradução nossa).

existência são as faculdades da alma. Nesse sentido, a alma humana não pode ser reduzida à sensibilidade, pois, para que a inteligência se forme, para que os conhecimentos sejam adquiridos e para que a ação da vontade e da liberdade seja exercida, é necessária a operação das faculdades, ou seja, a presença de um espírito ativo que opere sobre os elementos da sensibilidade e sobre a própria alma. A consciência dá unidade a tudo isso e é capaz, pela observação, de testemunhar a experiência de um eu unitário que se sente livre.

A teoria de Laromiguière sugere uma superação do sensualismo e do materialismo, já que a diferença de conceituação entre faculdades e sensibilidade e o fato de colocar a atenção como princípio do entendimento são mudanças significativas em relação ao sensualismo de Condillac (PICAVET, 1981). Nesse sentido, a sensação é fator fundamental para a formação da inteligência e da moralidade, mas sem a ação organizadora do espírito a sensibilidade é só um caos. É nas faculdades e consequentemente na ação do espírito que reside a capacidade de ordenar os elementos da sensibilidade e a própria realidade de modo inteligível. Apesar disso, Laromiguière foi acusado por Maine de Biran de não realizar mudanças significativas do pensamento de Condillac em sua abordagem da alma humana e de favorecer o materialismo (PICAVET, 1891).

Aspectos como a valorização da ação das faculdades sobre a sensibilidade na formação da inteligência e da moralidade, a diferenciação entre causa e origem das ideias, a tentativa de superação do sensualismo e a importância do espírito ativo estão presentes no *Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psychologia vigente*. Possuindo como objetivo a apresentação de um compêndio de psicologia, Ferreira Bretas exclui temas das *Leçons de philosophie* de Laromiguière e da *Logique classique* de Perrard, tais como os conceitos de definição, de analogia, de proposição, de silogismo, entre outros próprios do campo da lógica. Assim, o autor mineiro não realiza uma simples tradução da obra de Laromiguière e de Perrard, mas se apropria da Ideologia desses autores, circunscrevendo a psi-

cologia nela inserida. Nesse sentido, Ferreira Bretas produz, em seu opúsculo, algo original e diferente das matrizes francesas nas quais se apoia.

O autor mineiro possui uma maneira própria de organizar os textos, as discussões e os conceitos da ***Logique*** que reduz as quatrocentos e quinze páginas da obra original às quarenta e cinco páginas do ***Novo esqueleto,*** o que resulta em uma sistematização bem específica da psicologia segundo os princípios de Laromiguière contidos na ***Logique classique d***e Perrard. Desse modo, Ferreira Bretas destaca sobretudo a primeira parte do compêndio de Perrard, dedicado à descrição do sistema de Laromiguière sobre as faculdades da alma, e trechos da segunda parte dedicados ao tema do entendimento considerado em seus efeitos, ou seja, a origem e a causa das ideias. Nesse sentido, Ferreira Bretas entendia como domínio da ***psychologia*** a descrição das faculdades da alma, a discussão sobre sensibilidade, o tema da origem e causa das ideias e as relações entre alma e corpo, incluindo aí uma explicação sobre craneologia.

É compreensível que Ferreira Bretas partisse de um compêndio de lógica para descrever as faculdades da alma e a origem das ideias, pois a Ideologia e também a psicologia estavam ligadas ao ensino da lógica, como parte dos cursos de filosofia, e da gramática geral ocupada dos métodos de conhecimento da lógica.

A inserção da psicologia no campo da lógica e o seu ensino no Brasil se explicam a partir de uma renovação do ensino da lógica em Portugal, realizada no século XVIII, que substituía a escolástica jesuítica pela lógica das faculdades do entendimento humano: "No contexto moderno, sobre a lógica recai uma tarefa árdua, própria do século das luzes, de dar ao homem o pleno uso de sua razão, através da manipulação correta das operações do entendimento, do método racional e científico" (GOMES, 2005, p. 15).

Essas mudanças fazem com que a lógica moderna tenha um caráter psicologista (GOMES, 2005) e que a sistematização das faculdades da alma e a origem das ideias tenha grande relevância devido à valorização que se dava ao método científico, entendido como

correto emprego das operações da mente para a investigação da natureza.

O caráter psicologista e a ênfase nas operações do entendimento e na origem das ideias não estão presentes só no campo da lógica, pois, a partir do século XVIII, inicia-se uma enorme valorização da psicologia como saber capaz de auxiliar na produção de métodos científicos. Assim, nos séculos XVIII e XIX, a psicologia possui um papel cultural e social relevante por ser considerada a base de outras disciplinas do conhecimento, já que fornecia os fundamentos necessários para a reflexão e investigação das condições inerentes ao processo de conhecimento de si e da natureza (MASSIMI, 1989; VIDAL, 2006).

De acordo com Vidal (2006), a investigação sobre a alma humana, o conhecimento em geral e o conhecimento de si sempre haviam ocupado um lugar nobre nos saberes filosóficos, mas no século XVIII forma-se um conhecimento psicológico que tenta superar o imaginário aristotélico sobre as clássicas relações entre as almas vegetativa, sensitiva e racional que haviam sido até então a doutrina utilizada para as discussões sobre as faculdades da alma. De problema metafísico da alma, a psicologia transforma-se, sob a égide de Locke, na análise dos conhecimentos humanos. Assim, no século XVIII, a psicologia passa a ser ciência do espírito, ciência empírica fundada sobre a observação e a experimentação (VIDAL, 2006).

Conclusão

Tanto no Brasil como na França, a Ideologia e o espiritualismo eclético se colocam como duas grandes correntes de pensamento que vão servir de fundamento para o ensino de Psicologia nas aulas, escolas, liceus e seminários do século XIX.

Nessa perspectiva, a Ideologia de Laromiguière e o espiritualismo eclético são importantes para a sistematização da psicologia da época por colocar como centro de suas discussões temas como a ação do espírito e as faculdades da alma, a formação da inteligência e da moralidade a partir da ação do pensamento, o rigor do método

para o conhecimento de si, a unidade do eu e o testemunho da consciência para a verificação da experiência da liberdade humana.

Particularmente em Minas Gerais, Rodrigues (1986) acredita que a obra *Novo esqueleto das faculdades* de Ferreira Bretas contribuiu para a renovação do pensamento filosófico na província ao buscar alternativas para o empirismo mitigado adotado até então. Ainda de acordo com o autor, o empirismo mitigado de Genovesi, que facilmente rumava para o sensualismo ou para o materialismo, não enfrentava adequadamente alguns problemas caros ao momento político mineiro, como por exemplo as discussões sobre a liberdade. É preciso lembrar que a primeira metade do século XIX mineiro foi marcada pelo ambiente que originou a Revolução Liberal de 1842 e suas consequências.

A liberdade, como operação que finaliza a ação da vontade e, consequentemente, de todas as faculdades, é particularmente importante por sua capacidade de se subtrair à necessidade a fim de realizar a melhor escolha em direção ao bem-estar e à felicidade. Nesse sentido, parece interessante a afirmação de Rodrigues (1986) segundo a qual a opção de Ferreira Bretas pela Ideologia de Laromiguière e pelo espiritualismo eclético de Cousin e Maine de Biran parecia enfrentar mais adequadamente os problemas sobre as relações entre natureza humana, consciência e liberdade que se colocavam na época.

Por outro lado, para além da discussão sobre a liberdade, o ponto exaltado por Perrard e Ferreira Bretas sobre a sistematização das faculdades da alma humana e origem das ideias proposta por Laromiguière é a sua ênfase no caráter ativo das faculdades para a formação das ideias, da inteligência e da moralidade humana. Nesse sentido, Ferreira Bretas, ao escrever o *Novo esqueleto*, parece estar inserido em um contexto de modernidade que tentava superar as antigas explicações sobre a alma humana e tomava a psicologia como um novo critério de cientificidade. Daí a utilização de Laromiguière, visto como o precursor único de um caminho jamais trilhado por outros filósofos no que diz respeito ao campo das faculdades da alma e da formação do entendimento e da vontade humana.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALBERTI, S. *Crepúsculo da alma*: a psicologia no Brasil no século XIX. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

ASSIS, R. M. Psicologia filosófica no século XIX: faculdades da alma e relações entre inteligência, sensibilidade e vontade. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, 22 (2), p. 304-311, 2009.

ASSIS, R. M. *Psicologia, educação e reforma dos costumes*: lições da Selecta Catholica (1846-1847). 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARBOSA, S. F. P. Livro didático. *Presença pedagógica* 14, p. 52-57, 2008.

BRETAS, R. J. F. *Novo esqueleto das faculdades e origem das idéias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psicologia vigente*. Ouro Preto, MG: Tipografia do Bom Senso, 1854.

CAMPOS, R. H. F. Notas para uma história das ideias psicológicas em Minas Gerais. In: CAMPOS, R. H. F. (*et al.*) *Psicologia*: possíveis olhares, outros fazeres. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 1992, p. 11-64.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Tradução Eprahim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GOMES, E. L. O desenvolvimento da lógica no Brasil: da herança ibero-portuguesa aos primórdios do século XIX. *Revista Eletrônica Informação e Cognição* 4, 10-33, 2005. Disponível em: http://www.portalppgci.marilia.unesp.br. Acesso em: 1 set. 2007.

MASSIMI, M. *A psicologia em instituições de ensino brasileiras do século XIX*. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

NEPOMUCENO, D. M.; CAMPOS, R. H. F. Fontes para difusão das ideias psicológicas em Minas Gerais entre 1830 e 1930. *Memorandum*, 6, 114-123, 2004. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/nepcampos01.htm. Acesso em: 3 jul. 2007.

PAIM, A. Introdução. In: GENOVESI, A. *As instituições de lógica*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica; Conselho Federal de Cultura, 1977.

PERRARD, J. F. *Logique classique d'après les principes de philosophie de M.Laromiguière*. Paris: Brunot-Labbe, Libraire de L'Université, 1834.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia*: do romantismo até nossos dias. Tradução L. Costa, H. Dalbosco. São Paulo: Paulus, 1991.

RODRIGUES, J. C. *Ideias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1986.

ROVIGHI, S. V. *História da filosofia contemporânea*: do século XIX à neoescolástica. Tradução Marcos Bagno e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 1999.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*:; teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução Grupo de estudos sobre ideologia, co-

municação e representações sociais do Instituto de Psicologia da PUC RS. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIDAL, F. Le sujet et les frontières de la psychologie, XVIIIe – XXe siècle. ***Estudos e pesquisas em psicologia***. 2003. Disponível em: www.revpsi.uerj.br/v3n1/artigos/artigo%201%20-20V3N1.pdf. Acesso em: 1 dez. 2007.

VIDAL, F. ***Les sciences de l'âme***; XVI-XVIII siècle. Paris: Honoré Champion Éditeur, 2006.

VILLALTA, L. C. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, M. (Org.). ***Leitura, história e história da leitura***. Campinas: Mercado das Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 183-212.

Segunda parte
Pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica: a metodologia da *Conversação* na abordagem de sintomas da escola

Entre a saúde mental e a educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento

Ana Lydia Santiago

Este título designa um projeto de pesquisa-intervenção[1] visando à investigação e à abordagem de diversas modalidades de impasses na vida escolar.

Já houve um tempo em que os impasses das crianças na escola eram considerados efeitos de desordem no plano social, para os quais a própria educação era a solução. O tratamento vislumbrado, então, era a educação moral e a disciplina. No presente momento, o que se apresenta como a solução para esses impasses é o tratamento médico-psicológico dos alunos. Na verdade, foi após a introdução do discurso da ciência no ambiente escolar que as dificuldades das crianças passam a ser nomeadas como dislexias, disfunções e transtornos referidos ao desenvolvimento neuropsicomotor. A consequência dessa nomeação, como se sabe, é a produção da patologização e medicalização dos problemas da escola, que decorre de certa ho-

1. Projeto de pesquisa do Nipse, coordenado por Ana Lydia Santiago, ao qual se vinculam outros projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos do curso de pós-graduação em Educação, apresentados nesta publicação. O Nipse também tem vínculo com o Cien – Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança, do Instituto do Campo Freudiano, e com o IPSM-MG – Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais da Escola Brasileira de Psicanálise, em que desenvolve atividades de investigação no Ateliê Clínico de Psicanálise e Educação.

mogeneização das respostas que cada criança dá no momento singular de seu ingresso no mundo da linguagem escrita.

Esse aspecto da homogeneização das respostas – a exemplo do diagnóstico de *deficit* de atenção, com ou sem hiperatividade, para as crianças agitadas e apáticas – é o que causa impacto na configuração das demandas endereçadas aos serviços de saúde mental. Há alguns anos atrás, uma pesquisa sobre as demandas endereçadas aos postos de saúde que ofereciam tratamento para crianças permitiu constatar que as demandas provenientes das instituições escolares nunca eram inferiores a 50%. Visava-se, com esses encaminhamentos, à adaptação escolar. O inesperado, entretanto, é que esse propósito da adaptação escolar encontra seu efeito inverso: a perpetuação da exclusão, que decorre, na maior parte das vezes, da prescrição de um *deficit* para os fracassados, que lhes fixa uma identificação e os impede de se interrogar sobre o que lhes sobrevém.

O desafio da aplicação da psicanálise à educação é o de tentar reverter esse quadro, fazendo uma oferta de palavra, tanto na intervenção clínica como na pedagógica. Os educadores que encaminham as crianças para a saúde queixam-se de que o tratamento não surte efeito sobre a dificuldade de aprendizagem específica da criança. Os profissionais da saúde se defendem alegando que sua especialidade é clínica e não pedagógica. Admitem, contudo, a necessidade de se investigarem essas manifestações oriundas do ensino/aprendizagem, que se apresentam como demanda escolar. É nessa hiância entre o pedagógico e o clínico que procuramos realizar uma investigação e uma intervenção, numa proposta interdisciplinar, que leva em conta o conhecimento sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita e as contribuições da psicanálise para o entendimento dos diversos fenômenos de inibição intelectual.

O projeto

O projeto foi elaborado mediante solicitação do secretário municipal de Educação de Belo Horizonte, Hugo Vocurca, como proposição de ação junto a 33 escolas da rede apresentando um

índice de desenvolvimento escolar básico (Ideb) insuficiente e um resultado muito baixo na avaliação censitária (Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –, Prova Brasil). A partir de seus resultados, foi associado ao projeto "Saúde na Escola", como veremos mais adiante.

Nessas escolas com baixo índice de Ideb – a maioria delas localizada em regiões com alto índice de vulnerabilidade, com muitos relatos de violência doméstica, configurando situações de risco para os jovens e crianças, muitos dos quais acabam se envolvendo com tráfico de drogas e outras formas de delinquência – foi realizada uma categorização do levantamento dos principais problemas que interferiam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, assim como na escolarização, de maneira geral. Os problemas mais recorrentes puderam ser organizados em três grandes grupos:

- "Crianças-problema", em número elevado, ou seja, alunos apresentando dificuldades de aprendizagem e comportamento inadequado, carentes de estrutura e apoio familiar, para os quais se crê ser necessário atenção no campo da saúde e saúde mental.
- "Violência" em alto índice, que pôde ser discriminada nas seguintes categorias: (a) violência contra professor e desrespeito à autoridade; (b) violência entre os alunos (c) violência contra a escola; (d) violência da escola – dos profissionais – contra os alunos; (e) violência da comunidade/família contra o aluno; (f) violência da escola contra as famílias; e (g) violência da família contra a escola/professores;
- "Sexualidade" exacerbada, manifestada tanto verbalmente, quanto atuada entre os alunos e também dirigida aos professores.

O apoio da Secretaria Municipal de Educação à proposta de psicanálise aplicada à educação foi decisivo para a apresentação e divulgação da pesquisa-intervenção junto às escolas. A ideia defendida inicialmente era a de se tomar cada escola como sujeito, responsável por seus próprios sintomas. Considera-se que a intervenção do psi-

canalista em instituições escolares apenas se torna possível se estas autorizarem a instalação de um lugar analítico, que se distingue, radicalmente, do discurso da norma, recurso de que, de modo geral, os educadores lançam mão com o objetivo de eliminar o mal-estar, a indisciplina e o fracasso de seus alunos. É porque, algumas vezes, as normas falham como limite ao gozo – e o que se verifica, então, como resposta à imposição delas, na contramão de sua própria intenção, é um retorno, ainda mais violento, na forma da transgressão e da corrupção –, que se abre uma possibilidade para a instalação de outro discurso.

Deve-se considerar, portanto, que uma intervenção analítica se faz mediante a constatação de algo que não vai bem – ou seja, a constatação de sintomas, que insistem em se inscrever, resistindo às mais diversas iniciativas e propostas do discurso pedagógico para dominá-los, eliminá-los ou educá-los. Desse ponto de vista, cada sintoma de uma instituição escolar representa um índice das formas variadas de expressão do real impossível ou do limite do ato de educar,[2] em cada época e em cada contexto específico.

A pesquisa e a intervenção sobre o limite do ato de educar

O que se investiga? Investigam-se, junto aos professores, os sintomas na escola, ou seja, o que não vai bem e impossibilita a transmissão.

O que se diagnostica? Diagnostica-se, junto aos alunos considerados "criança-problema", se um determinado sintoma – de aprendizagem ou de comportamento – sobressai de questões cognitivas, subjetivas ou de saúde e saúde mental.

Quais são as propostas de intervenção? (1) Realização de ***conversação*** com os professores para a abordagem do mal-estar docente; (2) aplicação do ***diagnóstico clínico-pedagógico*** para verificar se

2. O impossível do ato de educar concerne ao inapreensível no processo de transmissão de conhecimentos. A esse respeito, ver Santiago (2005, p. 19-20).

o problema de aprendizagem sobressai de uma questão cognitiva ou subjetiva; (3) intervenção pedagógica junto aos alunos com três anos de escolaridade, ainda não alfabéticos; (4) entrevista clínica de orientação psicanalítica com os alunos considerados "crianças-problema"; (5) outras intervenções propostas a partir das conversações: orientação profissional para jovens; trabalho com familiares; uso de jogos teatrais com fins na alfabetização de jovens e *conversações* com turmas de crianças consideradas problema.

A conversação[3] é uma prática da palavra para tratar as manifestações indesejadas que produzem insucessos e fracassos. Busca-se uma mutação do falar livremente sobre os problemas. O ponto de partida para as conversações é "o que não vai bem", formulado por meio das queixas. A aposta da conversação é passar da queixa – que paralisa a ação dos professores e produz identificações indesejáveis para os alunos – a um outro uso da palavra em que a queixa toma a forma de uma questão e a questão, a forma de uma resposta: invenções inéditas.

O diagnóstico clínico-pedagógico[4] é um processo de investigação-intervenção que parte da dificuldade da criança com a aprendizagem escolar e visa à identificação circunscrita de seus impasses em duas esferas distintas: (1) conceitual e pedagógica; (2) relativos à subjetividade. Mais precisamente, a esfera conceitual baseia-se na investigação do conhecimento da criança, no plano estrito do seu domínio dos fundamentos para a superação dos erros de conteúdo. A esfera subjetiva é investigada a partir de um método de inspiração clínica, em que a criança é interrogada sobre sua dificuldade, como se interroga alguém sobre seu sintoma. Busca-se esclarecer a trajetória intelectual da criança até o ponto de seu impasse. Considera-se que a própria criança é quem tem o que dizer sobre sua dificuldade.

3. A esse respeito, ver também Santiago (2008 e 2009).
4. Proposta de investigação diagnóstica apresentada pela autora, com o objetivo de distinguir as dificuldades das crianças que sobressaem da aprendizagem e devem ser abordadas pela reeducação pedagógica, daquelas que carregam um sentido inconsciente e, por isso, podem ser consideradas sintomas para a abordagem do discurso analítico. Ver mais a respeito em Santiago (2005, cap. I).

A intervenção clínica de orientação psicanalítica[5] consiste em realizar uma ou duas entrevistas com a criança-problema. Em alguns casos, os pais são convocados também para uma entrevista. Parte-se da queixa dos professores sobre os problemas da criança. O objetivo da entrevista, no caso de o sintoma se manifestar sob a forma de uma inibição ou da angústia, é buscar localizar uma identificação mortífera. Para o caso de sintomas que se caracterizam pelo ativismo, sua contenção depende da nomeação do modo de satisfação. A elaboração extraída da teoria psicanalítica a respeito da relação da sexualidade com atividade intelectual serve de guia na abordagem dessas formas de inibição intelectual. Deve-se assinalar que o espaço escolar é privilegiado para a realização dessa investigação clínica, uma vez que, para além do tempo de duração da entrevista, tem-se a oportunidade de testemunhar uma série de situações experimentadas pela criança na sala de aula, na relação com as outras crianças e com os adultos.

Resultados: nas escolas em que a pesquisa-intervenção foi realizada, a média de crianças-problema indicadas para avaliação clínica e pedagógica não foi inferior a 10% do número total de alunos matriculados. A partir do trabalho de orientação dos professores objetivando uma melhor categorização dos problemas de seus alunos – clínico e/ou pedagógico –, obteve-se, de maneira geral, uma redução significativa do número de crianças-problema indicadas para as intervenções. A intervenção clínica, por sua vez, permitiu o esclarecimento do diagnóstico de alguns casos, a localização do sintoma, em outros, e, para alguns outros, uma abertura para a intervenção pedagógica. Em uma escola em que mais de 30% dos alunos compunham a lista final de crianças-problema, por exemplo, dos sete alunos acompanhados pela equipe de inclusão da Gered, apenas dois foram encaminhados para a saúde mental e os outros cinco se beneficiaram da entrevista, modificando sua posição em relação à aprendizagem. Para estes últimos, o trabalho de reeducação peda-

5. A esse respeito ver Santiago (2009).

gógica realizado na própria escola teve como objetivo intervir sobre a defasagem escolar das crianças em relação aos colegas da mesma idade. Dos demais alunos entrevistados, seis foram encaminhados para a saúde por apresentarem distúrbios de audição e visão e dois para o atendimento psicológico – um, para tratar um quadro fóbico e, outro, um sintoma de enurese noturna. A mãe de um aluno solicitou atendimento psicológico para continuar abordando o que foi possível localizar na entrevista. A maioria das outras crianças consentiu em participar da intervenção pedagógica na escola. O interesse do resultado desse trabalho, portanto, tem sido o estabelecimento da distinção entre o que é clínico e o que é pedagógico na esfera do fracasso escolar, o que sem dúvida contribui para a redução do número de encaminhamentos de escolares com problemas de aprendizagem para as áreas de saúde e saúde mental.

Referências

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008, p. 113-131.

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tânia Coelho (Org.). Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 66-82.

SANTIAGO, Ana Lydia. Efeitos da apresentação de pacientes frente às exigências do mestre contemporâneo. In: *Curinga*. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise. n. 29, nov. 2009, p. 135-147.

A educação de criança hoje: quando o excesso de sentido segrega o sujeito[1]

Margarete Parreira Miranda

Investigar situações perturbadoras para os professores no ato de ensinar as crianças brasileiras a ler e escrever tem sido o foco de nosso tema de pesquisa-intervenção em psicanálise aplicada à educação, nos últimos cinco anos. Este artigo refere-se a um recorte da tese de doutorado da FAE/UFMG, defendida em 2010, cujo objeto é o *mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo da psicanálise aplicada à educação.*. A intervenção proposta é a de fazer uma oferta de palavra para os educadores, por meio da metodologia da Conversação.[2] O objetivo é destacar, no dizer dos professores, o que sobressai como elemento insuportável, incongruente ou carregado de um sentido indesejado e relançar a conversa, introduzindo, às vezes, alguns referenciais teóricos que permitam refletir de outra maneira sobre uma dada realidade. Sub-

1. Trabalho produzido no âmbito do curso do Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago, linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação, integrante do Nipse – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação.

2. A Conversação é um dispositivo proposto por Jacques-Alain Miller (2003) para os encontros clínicos do Campo Freudiano e implementado como metodologia de pesquisa-intervenção pela Profa. Ana Lydia Santiago. A ideia é privilegiar o debate vivo entre os participantes sobre um tema tomado como problema, em busca de construções inéditas. Desde 1996, é utilizado pelo Cien - Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant, nos trabalhos de aplicação da psicanálise ao campo social. Como metodologia de pesquisa, é praticada desde 2004 por alguns alunos do PPG em Educação (mestrado e doutorado) e outros integrantes do Nipse - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, FAE/UFMG, sob orientação e supervisão da Profa. Ana Lydia Santiago.

sidiados teoricamente pela psicanálise, demonstraremos que a equação inicialmente formulada pelos educadores "criança considerada problema" = "família problemática" é uma equação que não fecha.

As propostas pedagógicas atuais valorizam as experiências das crianças como elementos facilitadores da aprendizagem – relatam-nos os professores. Paradoxalmente, ter acesso ao seu modo de viver, à dura realidade que enfrentam em seu dia a dia, atinge os educadores, fazendo-os recuar, muitas vezes, com certo horror. "Sendo testemunha do pai morto a facadas, como essa criança pode superar o trauma e aprender a ler?", interroga uma professora. Interpretar as vivências infantis e dar-lhes infindáveis significações desemboca, quase sempre, em identificações maciças daquelas experiências referendadas pelo discurso da ciência. Os aforismos que daí decorrem se sobrepõem à singularidade do laço com o Outro, segregando aspectos da subjetividade do aluno. Como consequência disso, a criança poderá encontrar dificuldades para aprender, não porque pertence a uma cultura diferente ou por fazer parte de uma "família desestruturada", mas pelo impacto que isso causa no ser do educador. Paralisado, o docente não supõe àquele aluno um saber, sem se dar conta, muitas vezes, de que é prisioneiro de um sintoma: o fracasso na educação. O que desfavorece, portanto, a inserção da criança na escola deixa de ser da ordem de uma carência em seu ambiente, para se tornar algo susceptível ao que excede nas representações dos professores.

A psicanálise trata as questões relativas à família com base em referências que esclarecem como o sujeito se constitui e as modalidades particulares de enlaçamento que unem cada um ao social, por intermédio do discurso. Existe um modo singular como o sujeito responde ao mal-estar na cultura, sua maneira de gozar com o que resta como incógnita intraduzível pela linguagem.

Para Lacan (1998, p. 301), "a função da linguagem não é informar, mas evocar". Fiel a esse aporte, ele associa a comunicação baseada na informação à redundância, à superabundância e ao excesso. Isso pode se dar por uma tentativa de imposição de modo de

gozo ao sujeito, como nos lembra Santiago (2005). De outro lado, segundo Lacan, a comunicação humana, considerada como evocação, possibilita a expressão do que de mais íntimo ressoa no sujeito, constituindo uma ética resguardada pelo dispositivo das Conversações. O dispositivo da Conversação abre espaço para que a circulação da palavra em grupo promova cisões onde anteriormente prevaleciam verdades preconcebidas.

No presente artigo, portanto, trabalharemos uma equação formulada pelos educadores em uma escola da rede pública municipal: "criança considerada problema = família problemática", demonstrando ser possível provocar um giro em suas pressuposições. Desde que se expressem sobre o insuportável que os atormenta no ato de educar crianças, uma ruptura poderá ocorrer no que anteriormente se apresentava como um discurso fechado, produzindo-se, a partir daí, um saber inovador. Argumentaremos teoricamente, com base na psicanálise, que a família que estrutura psicologicamente o sujeito não se prende aos elementos da realidade objetiva, porém atende à invenção particular de cada um. Demonstraremos, assim, que a correspondência "criança considerada problema = família problemática" é uma equação que não fecha.

A família de cada um

> Eu estou achando complicado, na minha cabeça, saber o que é família, na verdade [...]. O que é família hoje?, questiona um educador.

Quando um professor apresenta uma questão nos grupos de Conversação, cria um momento profícuo, pois a pergunta apenas sobressai de uma verdade que se partiu. Ao tratar o traumatismo da linguagem, a psicanálise é sensível à escrita do sintoma, pois, como nos lembra Brousse, "ela não identifica, ela descompleta" (BROUSSE, 2007, p. 23). Duvidar das máximas impostas pela cultura, portanto, é uma proposta das Conversações para "destravar as identificações" (LAURENT, 2004). Até poucas décadas atrás, dúvidas sobre o conceito de família, tomadas como célula fundamental da sociedade,

não seriam consideradas pertinentes. Hoje, porém, já é ponto pacífico para a sociologia que as famílias não mais atendem à modalidade pai provedor financeiro e mãe dona de casa. No transcorrer dos tempos, diferentes modelos foram surgindo, estabelecendo-se uma descontinuidade entre a família naturalmente constituída e a família humana, inserida no mundo da linguagem. Para Miller (2003, p. 3), "a psicanálise, assim como o cristianismo, é também solidária da família".

Freud elabora o Complexo de Édipo como estruturante da subjetividade, baseado nas vivências triangulares pai, mãe e filho. Trata-se do "romance familiar", assim nomeado por Freud (1976, p. 243), em que "os pais constituem para a criança pequena a autoridade única e fonte de todos os conhecimentos". O pai da psicanálise defende também a convicção de que, ao crescer, o indivíduo liberta-se, ainda que dolorosamente, da autoridade dos pais.

Trinta anos depois, Lacan, no artigo "Complexos familiares na formação do indivíduo" (1985, p. 23), faz referência à família como um "grupo natural" e, ao mesmo tempo, estabelece que os "adultos geradores" deveriam afiançar sua posição de responsáveis pelo desenvolvimento dos jovens. Destaca ainda a especificidade da estruturação social da "família humana", por sua capacidade de "comunicação mental e, correlativamente, por uma economia paradoxal dos instintos, que nela se mostram susceptíveis à conversão e inversão" (p. 23). Essa situação, segundo ele, agencia a vida coletiva e introduz novos parâmetros na realidade social e psíquica do ser humano.

Miller (2007) comenta, no texto "Assuntos de famílias no inconsciente", os dizeres lacanianos sobre a "economia paradoxal dos instintos na família". Para ele, Lacan destaca ali o fato de que os instintos são, na espécie humana, tributários de modificações contrárias às necessidades. Lacan afirma que se pode observar, no quadro da família humana, a prevalência das instâncias culturais sobre as instâncias naturais. Diferente do instinto, a cultura flexibiliza os modos de organização da existência humana, dando lugar à invenção, por meio do simbólico, de diferentes formas de estruturação familiar.

Embora Miller chame a atenção para a leitura culturalista de Lacan, não deixa de ressaltar que a família é o lugar do Outro da demanda, onde o bebê transforma em gritos o apelo ao Outro que dele cuida. Esses gritos já são balbucios que distinguem a criança como ser de linguagem. Essa experiência de demanda é sua primeira experiência de reconhecimento da fala e de decifração do desejo do Outro: "Ele me diz isso, mas o que ele quer ao me dizer isso?", já anuncia o bebê (MILLER, 2007, p. 83). Nesse espaço familiar, portanto, segundo Miller, inaugura-se o mal-entendido e o traumático da linguagem, com a produção de um resto do que não se pode dizer ou entender do que foi dito. É a razão pela qual o autor argumenta que, se a família, para a psicanálise, é o lugar do Outro da língua, é também o lugar do Outro da lei, do interdito. Nesse momento, instaura-se um desvio promovido pela pulsão, que, diferentemente do instinto, afasta-se do caminho traçado pela natureza.

Ao trabalhar o conceito de Nome-do-Pai no artigo "De uma questão possível ao tratamento da psicose", Lacan (1998, p. 585) elucida a transmissão do lugar de autoridade dentro da dinâmica familiar, dando ênfase ao espaço que o pai ocupa no sentido metafórico, não da realidade ambiental. Deixa clara a responsabilidade do dizer da mãe, que coloca em jogo os "efeitos de prestígio" na relação ternária do Édipo. Sua reverência é decisiva nessa função. Dá ênfase ao "vínculo de amor e respeito pelo qual a mãe coloca ou não o pai em seu lugar de ideal". Adverte que não se trata de esclarecer a maneira como a mãe se arranja com a pessoa do pai, mas que é fundamental "a importância que ela dá à palavra dele" (LACAN, 1998, p. 585). Lacan insiste em reafirmar a função da mãe como aquela que dá a autoridade do pai. A transmissão da Lei se processa dependendo de como a mãe lida com o Nome-do-Pai.

Lacan (1999, p. 173-174), em "As formações do inconsciente", se detém nas formulações da ***metáfora paterna*** e elabora questões que nos interessam de perto na atualidade, quando os educadores discutem as novas formas de organização familiar, atribuindo-lhe uma carência material e educativa. A ***metáfora paterna*** lacaniana

refere-se à substituição da natureza pela cultura, realizada pela língua, que encarna a alteração da necessidade pelo significante. Após reafirmar que a ***metáfora paterna*** concerne ao pai e que está no centro da questão do Édipo, Lacan interroga: "Será que um Édipo pode constituir-se normalmente quando não existe um pai?" No que se refere à carência do pai, Lacan argumenta que nunca se sabe no que ele é carente. Em certos casos, é meigo demais, diz ele; em outros, lhe conviria ser malvado. Conclui que a questão de sua presença ou ausência, se tomada concretamente, seria tratada como elemento do meio ambiente, premissa sobre a qual apresenta seu desacordo. Para ele, é perfeitamente possível que um pai esteja presente mesmo quando não está, "o que já nos deveria incitar a uma certa prudência no manejo do ponto de vista ambientalista no que concerne à função do pai [...]. Falar de sua carência na família não é falar de sua carência no complexo".

O entendimento da ***função paterna*** como metáfora pode fazer deslocar preconceitos relativos às "questões familiares", muitas vezes embasadas em um excesso de compreensão da realidade ambiental em que vivem os alunos. A carência a que se apegam os educadores é uma carência referente ao meio. É importante o entendimento das questões familiares como produções inconscientes, susceptíveis aos arranjos psíquicos de cada um, para que não nos deixemos enredar por concepções generalizadoras nas quais o sujeito é segregado.

Retomando a discussão teórica sobre família, faremos referência ao artigo de Lacan (2003), "Nota sobre a criança". Ele esclarece que, além de transmitir a vida, a família parental teria a "função de resíduo", ao implicar o sujeito com um desejo que não seja anônimo, e não apenas a de cumprir a satisfação de suas necessidades. Nesse texto, Lacan atribui à mãe a função de marcar a criança com seu interesse particularizado. Do pai, espera-se que seu nome seja o vetor da lei do desejo. Vemos, portanto, que o posto que compete à família, segundo a psicanálise, é o de possibilitar a emergência do desejo, na constituição subjetiva, e não apenas transmitir valores culturais. Para que o desejo se instale, é preciso que haja a contenção

do gozo e o efeito da castração, propiciados pelo Outro simbólico, e não necessariamente por pessoas específicas.

Isolamos como um dos pontos de análise da presente pesquisa as *relações familiares*, apontadas pelos educadores como causa do fracasso das crianças consideradas problema. No espaço de uma Conversação com professores, podemos demonstrar o mal-entendido que permeia o espaço escolar, em situações nas quais o "fracasso" da aprendizagem das crianças é atribuído ao "fracasso" de suas famílias. Santiago (2005) defende que esse tipo de abordagem dos problemas escolares apoia-se no viés da psicologia clínica, que explica os fenômenos a partir de elementos da dinâmica familiar ou ambiental, sem levar em consideração as invenções particularizadas do sujeito. O *deficit*, segundo a autora, é assim duplicado, na medida em que as famílias das crianças consideradas problema são também "problemáticas". Por essa trilha, o que se colocaria em evidência seriam as questões ambientais, e não os aspectos estruturais da família.

"Criança considerada problema" = "família problemática": uma equação que não fecha

Os educadores expressam suas inquietações sobre as versões de família, na atualidade, e as repercussões dessa organização sobre o ensino escolar. Assim, uma professora declara:

> Não estou dizendo daqui dessa comunidade. Eu estou dizendo... se a gente for olhar em um âmbito maior, o que é a família hoje na verdade? A mãe fica o dia inteiro fora trabalhando, o pai também. A mãe está bêbada, e o filho está em casa sozinho ou em algum outro lugar. Quem está educando essas crianças? [...] A gente vê hoje é isso aí [...] O que vai acontecer? A gente está assim... Tem tantas coisas que a gente tem que estar se perguntando. Onde que a gente atinge, o que a gente consegue, entendeu? E está assim, misturando muito. Você mesmo falou uma coisa aqui, a gente começa a pensar uma coisa aqui agora e questiona outra, e parece que a gente perdeu o fio da meada. E a gente fica sem saber por onde pode começar a fazer alguma coisa que realmente faça sentido para a criança.

Ao se deparar com o que está "misturado", essa professora se interroga no grupo de Conversação. Interpela a contingência do advir. "O que vai acontecer?" Perturba-se e expressa um não saber, por ter perdido o "fio da meada". Faz referência ao descumprimento, pelos pais, do lugar da transmissão. Atribui ao Outro familiar a causa do fracasso das crianças na escola:

> Além da agressividade, o que eu percebo é falta de desejo das crianças [...] E, se a família não colaborar, não incentivar, não estiver junto... Porque, mesmo ela não sabendo ler e escrever, ela pode valorizar essa oportunidade que o filho está tendo. Eu nunca cobrei de uma família que ela precisasse ler e escrever para ajudar o filho, mas estar junto, conversar, ouvir, participar da vida do filho. E aqui, muitos, principalmente na minha sala, os pais são totalmente ausentes, tem mãe que fala: "Eu não gosto do meu filho, eu sou uma mãe sem amor no coração [...] Eu quero um espaço que eu possa internar meu filho, para que eu possa ficar livre." Uma criança que ouve tudo isso da pessoa que deveria amá-lo mais, como que em quatro horas e meia você vai modificar essa história?

Confirmamos, nesse momento, as representações tecidas em torno das questões familiares das crianças como justificativa para seu fracasso na escola. As representações maciças são redundantes, excessivas e endereçadas ao Outro familiar. Ao mesmo tempo, mostram uma ausência de perspectiva de inovação pedagógica. Um gozo paralisante ganha expressão nos dizeres da professora.

Na sequência da Conversação, contudo, uma professora detalha alguns casos que podem alterar o rumo da "conversa":

> Eu tenho três casos interessantes: o N, que é filho único e, comparando com os outros alunos, é o que tem mais materialidade. Material escolar, lanche, roupa de frio, tudo que uma criança precisa ter. O que alguns não têm ele tem... Esse apoio material. Só que ele é uma criança extremamente mimada, ele faz só o que ele quer, na hora que ele quer e até hoje eu não consegui atingir esse menino. [...] E o para-casa dele, parece, é perceptível que a mãe faz e ele copia [...] Não tem interesse nenhum por nada, por

> nada. Fica sem recreio e continua do mesmo jeito... Fica sem aula especializada, e não faz diferença. Para ele não faz diferença, ele não se importa [...]. E continua desse jeito o caso do N.

É importante a consideração da professora de que a carência em questão não é de ordem material, embora a criança habite a periferia da cidade. Um desmentido aparece na linguagem, provocando uma fissura onde anteriormente havia um bloco de informações. De que falta se trata então? Mas, vejamos, estamos no circuito da Conversação, no qual a aposta que se faz é de que, nesse espaço aberto às contraposições e aproximações, a palavra opere em direção ao inédito. A professora continua intervindo com o seu dizer, que desorganiza a correspondência inicialmente estabelecida no grupo: "criança considerada problema" = "família problemática".

> Em contrapartida, tenho o caso da T, que era a "criança-problema" da escola no ano passado. Ela estudava à tarde e veio para a manhã. E o que eu percebi é carência, extrema carência! Uma criança que não tem uma pessoa para dar um banho nela.

Outra professora acrescenta:

> É carência, ela não tem uma pessoa para cuidar. Parece que a mãe tem problemas, era uma vizinha que cuidava. Vive com o avô, que é uma pessoa doente, velhinho, as irmãs também tomam remédio controlado. [...] Ela se vira sozinha do jeito que pode.

A professora da criança retoma a palavra:

> E de manhã ninguém acorda a T, na hora que ela acorda ela pega a mochila e vem para a escola. Então não tem aquela coisa, vamos tomar café, vamos tomar banho, vamos vestir o uniforme, não tem. Ela acorda e chega aqui sete e trinta, oito horas, a hora que ela acorda ela vem para a escola. Vem com a mesma roupa a semana inteira, a roupa que ela dorme ela vem para a escola.

Outra professora participa:

> Não toma banho. Ela mesma corta o cabelo dela.

A relação entre o modo de viver da criança e sua situação escolar se estabelece, contudo, de maneira diferente, que coloca em confronto a equação inicial, quando sua professora declara:

> É uma menina que está me dando retorno, eu fiquei impressionada! As meninas até comentavam que essa T tem problema. Eu pensava: "Ah, eu não acredito!". De tanto que eu falava ela acabou indo para a minha sala.

O pesquisador intervém:

> Então quer dizer que seu desejo...

A professora interrompe:

> Foi atendido, e ela veio. Ela está pré-silábica. E introduzi umas atividades da turma 11, e ela está uma gracinha! Colore tudo e faz tudo, fala o alfabeto, as vogais, ensina uma vez e ela aprende. Está assim, uma surpresa grande! Estou muito feliz com a presença dela.

O dispositivo da Conversação analisa. A inventividade dos professores no dia a dia vai ganhando espaço onde anteriormente predominava a queixa do Outro. O pesquisador assinala:

> Interessantes esses dois primeiros casos que você traz porque ilustram bem o que a gente estava discutindo na semana passada. Parece que essa relação de assistência da família não é uma relação tão simples assim: família deu assistência, a criança responde bem na escola...

Ao que outra professora argumenta:

> Depende também do que a gente chama de assistência. A gente tem que pensar muito nesse significado. Eu tive uma aluna em outra escola que morava com a avó, que era analfabeta. Então o para-casa dela era todo desenhado. "Escreva seu nome completo", e ela desenhava um monte de florzinhas. "Efetue as operações", e ela fazia só desenhos. E eu fui perguntando, investigando, e a justificativa que ela me deu é que não tinha ninguém para ensiná-la. Para não ficar em branco, a avó dela falava: "então desenha." Podia não estar certo, mas era uma assistência carinhosa, a avó tinha preocupação com ela, que ela não viesse com o para-casa em branco. Aí o que eu tinha que fazer? Eu sentava e falava que agora a gente iria fazer do

> outro jeito. Eu falava: "Vamos escrever do jeito que tem que ser feito". Foi o único jeito que eu arrumei...

Mais uma porta se abre, portanto:[3]

> P: Então quer dizer que você arrumou um jeito...
>
> C: Essa assistência para mim é muito mais valiosa que aquela que a mãe copia tudo e manda o menino copiar.
>
> P: Então ainda tem uma terceira saída. Quer dizer, embora (a família) não faça o para-casa com a criança, a criança produz alguma coisa com o incentivo...
>
> C: Eu percebia que ela tinha vontade de fazer, mas ela não sabia porque não era alfabetizada ainda, e não sabia ler sozinha. Então, como que eu ia chegar? Eu podia "esbravejar" com a família, ficar louca ou então deixar ela fazer assim, e daqui a pouco ela começaria a ler e escrever. E foi o que aconteceu.
>
> P: O que foi que aconteceu?
>
> C: À medida que ela foi aprendendo, ela já ia até decodificando. Mesmo que ela não soubesse, ela lembrava de como eu explicava, e algumas coisas começaram a dar certo.

Para além das redundâncias, o desejo de ensinar e de aprender ganha expressão. Na "associação livre coletivizada", o que um participante diz faz ressoar algo no outro. Outra professora relata como se desembaraçou de uma situação difícil com uma aluna:

> S: Eu estou escutando a fala da C e estou vivenciando isso. Tenho uma aluna que não tem assistência em casa, a mãe é analfabeta. Pela mãe, os filhos já teriam sido entregues para alguém [...]. Já até pegamos ela pedindo no sinal. Seis anos! E não fazia o para-casa também. Eu não sabia o motivo. Agora, sabendo disso, eu explico o para-casa. Quando eu estou explicando, ela já pega o para-casa e fala: "Professora, me explica como devo fazer." Às vezes faz do jeitinho certo e às vezes do errado, mas ela tenta fazer. E eu já estou tendo avanços com ela também. Então a gente tenta de todas as formas.

3. As letras iniciais, referindo-se aos professores, são fictícias. A letra P diz respeito ao pesquisador.

> P: Parece que até agora não temos um padrão, alguma coisa relacionada à cultura familiar que vai fazer com que a criança tenha sucesso ou não. Pelo que vocês estão relatando, embora a falta de parceria (com a família) dificulte, não dá para fechar essa equação: "Criança considerada problema" = "família problemática".
>
> F: Professor é que nem artista: experimenta de tudo. Mentes múltiplas que a gente tem dentro de uma sala de aula.
>
> P: Vocês sabem o que significa a palavra "mestre", já que você falou que professor é artista? Alguém já ouviu essa definição? Mestre é maestro, do latim.
>
> F: Uau!

Surpreende-se a professora.

Os educadores nos ensinam, e a psicanálise subsidia, que um "excesso de saber sobre" e a abundância de sentidos e interpretações das "vivências das crianças" paralisam o sujeito, professores e alunos, no processo ensino/aprendizagem. Presos a uma versão ambientalista, os educadores quase nada podem fazer na escola, já que o fracasso tem nome e lugar: "crianças-consideradas problema" e "famílias problemáticas". Como destravar essas identificações? Pudemos demonstrar que, quando os docentes expressam o seu mal-estar nas Conversações, pode-se interceptar o seu dizer, que ganha, então, outros destinos. Deslocam-se as verdades cientificistas que generalizam e repetem concepções e atos, para a fruição da criatividade no ofício de educar crianças. Os professores, que se sabem agora "mentes múltiplas", surpreendentemente, abrem espaço para os alunos encontrarem na escola o seu lugar.

Referências

BROUSSE, Marie-Hélène. Três pontos de ancoragem. In: ***Pertinências da psicanálise aplicada***: trabalhos da Escola da Causa Freudiana, reunidos pela Associação do Campo Freudiano. Tradução Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREUD, Sigmund (1908). Romances familiares. In: ***ESBOPC***. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.243-274.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: ***Escritos***. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p.238-324.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938). Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 29-90.

LACAN, Jacques. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose (1955-1956). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p. 537-590.

LACAN, Jacques. *O seminário*, livro 5. As formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 173-174.

LACAN, Jacques. Nota sobre a criança (1969). In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p.369-370.

LAURENT, Eric. Cien, Instituto del Campo Freudiano. In: *Cuaderno*, 5, nov. 2004. Buenos Aires: Cien; Instituto del Campo Freudiano, Centro de Investigaciones del ICBA. p.12-27. MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja: cinco modelos. In: *La pareja y el amor*. Buenos Aires: Paidós, 2003. (Conversación Clínica con Jacques-Alain Miller em Barcelona). p. 15-20.

MILLER, Jacques-Alain. Assuntos de Famílias no inconsciente. *Sephallus - Revista Eletrônica do Núcleo Sephora*, v. 2, n. 4, mai-set..2007. Disponível em: http://www.nucleosephora.com/asephallus/numero_04/traducao_01.htm. Acesso em 25 novembro 2010.

MIRANDA, Margarete Parreira. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema:* um estudo de psicanálise aplicada à educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTIAGO, Ana Lydia Santiago. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

A sexualidade infantil frequenta a escola[1]

Magda Helena Balbino Casarotti

O presente artigo objetiva discorrer sobre as dificuldades dos professores da educação infantil diante das questões da sexualidade dos alunos e de que maneira isso interfere na ação pedagógica. Nesse sentido, o texto se fundamentará em uma interface entre o campo de estudos da Educação e da Psicanálise.

Mais especificamente, discutiremos o tema sexualidade na escola, a partir de fragmentos da conversação realizada com professores de uma escola da rede particular de Belo Horizonte, com base nos referenciais teóricos da Psicanálise.

Aos professores da educação infantil apresentam-se muitos desafios, entre os quais as várias formas de manifestação da sexualidade infantil. Essas manifestações, comuns no dia a dia da escola da infância, provocam diversos conflitos, não só em relação à dinâmica escola/família, mas sobretudo em relação às respostas dos profissionais que são sempre pegos de surpresa e quase nunca se consideram preparados para lidar com as questões das crianças referentes à sexualidade. O que dizer? Como intervir? A resposta dada está correta, adequada, ou pode acarretar alguma consequência para o desenvolvimento da criança? Para essas perguntas, não encontramos respostas nos livros didáticos.

Nos serviços de orientação e psicologia escolar, a maior demanda dos professores é discutir as questões relativas à sexualidade

1. Trabalho produzido no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago, linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

infantil. Esses profissionais procuram respaldo no saber da psicologia para se instruírem sobre o que fazer, o que dizer e de que forma responder à criança que manifesta sua sexualidade. Entretanto, as sugestões, aceitas de bom grado, nem sempre são fáceis de serem implementadas. Os professores relatam suas dificuldades para dizer, agir ou responder a uma questão da criança, mesmo estando orientados por esses profissionais. Ficam inseguros a cada vez. A resposta dada a uma criança que se masturba não serve para outra criança que está fazendo o mesmo. Cada caso é único e impõe uma resposta singular. A ausência de um saber predeterminado para lidar com a sexualidade, na escola, gera mal-estar. Falar e reconhecer a existência da sexualidade infantil ainda é extremamente embaraçoso para a maioria dos adultos.

Os professores são acometidos por um mal-estar no momento em que testemunham uma manifestação sexual em uma criança muito pequena. Tal situação os confronta com o não-saber, gerando medo e inquietações ao educador. Como dito antes, o educador não sabe se deve ou não interferir, não sabe se pode ou não interferir, não sabe como fazê-lo e qual a forma mais adequada.

Muitas manifestações da sexualidade das crianças ocorrem por meio de ações e de questionamentos, sendo comum o professor se deparar com situações como:

– "Professora, Mara estava me olhando no banheiro".

– "Professora, Pedro estava abaixando a calça e mostrando o pintinho pra todo o mundo".

– "Professora, Júlio me deu um beijo na boca".

– "Professora, por que eu não tenho um fazedor de xixi daquele"?

Diante desse quadro de situações concretas no ambiente escolar, como compreender ou acolher as reações das crianças? Devem ser corrigidas ou devem ser simplesmente ignoradas? Aproveitar as dúvidas para o manejo de condutas pedagógicas? O que seria mais adequado no tocante à ética do desejo? Diante dos impasses e das reações dos professores, estariam as respostas dos educadores ancoradas em tabus?

A criança que faz a pergunta ilustra também o dizer de Freud quando afirma que, no oco das questões intelectuais, reside a pergunta sobre a origem, sobre seu lugar sexuado:

> A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela pergunta que nunca faz. (FREUD, 1910, p. 86, v. XI)

No início do século passado, momento em que Freud publica "Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (1905), a apresentação da criança como um ser dotado de sexualidade desde os primeiros meses de vida causa impacto. O autor, no segundo capítulo, dedicado à sexualidade infantil, discorre sobre o desconhecimento dos adultos em relação às manifestações da sexualidade na infância. O psicanalista austríaco afirma que todos somos submetidos à amnésia infantil, que nos oculta lembranças da nossa própria vida sexual. Isso acontece em função de uma parada brusca das vivências da sexualidade infantil, que marcará a entrada no período de latência vinculado ao complexo de Édipo e à castração. Assim, o repúdio e a enérgica contestação da sexualidade infantil são remanescentes das barreiras de repugnância, nojo, vergonha e dos padrões morais, erigidos na fase da latência, contra a sexualidade infantil em prol da formação dos sentimentos valorizados socialmente. E, ainda hoje, a despeito de tanta abertura e modificação dos modos de vida no que concerne à vida sexual, a sexualidade continua sendo um enigma. Os adultos ainda não sabem como lidar com o velho tema.

Para ilustrar essa dificuldade, apresentaremos a seguir fragmentos de conversações e relatos de professores da educação infantil.

"Será que eu estou agindo certo? É por aí que eu tenho que ir?" A pergunta da professora, sobre a sexualidade infantil, traz consigo o desconforto que uma manifestação de sexualidade na escola pode causar nos professores e nos profissionais da educação.

> Às vezes, eu fico meio insegura não com a situação, mas como intervir naquele momento, como conduzir. Por exemplo, na minha turma do ano passado, eu tinha uma criança que fingia estar com sono, era um menininho que se deitava com a mãozinha por baixo, no pintinho, fingia estar dormindo, mas aí o rostinho dele até sorria, e ele estava lá com a mãozinha, estava lá... Então a gente tentava chamar a atenção dele pra outras coisas. Conversamos com ele pra saber o que ele estava sentindo, como era aquilo. E falamos pra ele que, ali onde ele estava, junto com os colegas, não era hora de fazer aquilo... A minha preocupação é: será que eu estou agindo certo? (Professora R)[2]

Essa incerteza de como agir diante de uma manifestação de sexualidade e as indagações decorrentes levam a uma pergunta que poderia ser formulada da seguinte maneira: o não-saber agir nesses momentos sobressai da angústia suscitada pela cena que a criança convoca o adulto a assistir?

Segundo Freud (1913), a capacidade de educar crianças está relacionada à capacidade de compreensão do educador da sua própria infância e pode ser compreendida como algo de ordem inconsciente, se considerarmos a reconciliação com certas fases do desenvolvimento mediante o conceito de amnésia infantil, introduzido em seu livro *Três ensaios sobre a sexualidade infantil* (1905). Quando Freud abordou a amnésia infantil, mencionou que algumas pessoas não se recordavam de fatos que antecederam os seis ou oito anos de vida, devido ao recalcamento das impressões infantis. O autor lançou a hipótese de que o fato de os pesquisadores não terem desenvolvido, naquela época, nenhum trabalho sobre a sexualidade

2. Transcrição feita fidedignamente a partir de conversações e relatos de professores da educação infantil de uma escola particular de Belo Horizonte, registrados em aparelho digital (2007). Conversação realizada com professores, animada por Magda Casarotti (mestranda em Educação e integrante do Nipse – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise e Educação) e pela Dra. Ana Lydia Santiago (coordenadora do Nipse, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UFMG, linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação). O Nipse mantém intercâmbio com o Cien – Centro Interdisciplinar sobre a Infância, da Fundação do Campo Freudiano e constitui um Ateliê clínico do IPSM-MG – Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais.

infantil presente no desenvolvimento "normal", poderia ser devido à ação do recalcamento. Portanto, o recalcamento pode fazer com que as pessoas deixem de considerar ou reprimam qualquer situação em que se evidencie a sexualidade infantil, seja na produção científica ou na condução de uma pergunta que um aluno elabore sobre sexualidade, por exemplo.

A manifestação da sexualidade da criança remeterá aos componentes sexuais infantis no adulto, podendo ser forte gerador de mal-estar.

A operação do recalque[3] fará com que qualquer intervenção na educação sexual de uma criança leve em consideração a subjetividade do educador, assinalada por suas defesas inconscientes diante da sexualidade.

Sabemos que uma das funções importantes da civilização é conter e restringir as tendências sexuais que fogem à norma vigente, segundo Freud (1930). No entanto, as manifestações da sexualidade infantil ignoram essa norma vigente. A sexualidade da criança, denominada por Freud (1905) como perversa polimorfa, contrasta com tudo o que é considerado uma vivência normal. As crianças desprezam qualquer barreira sexual, da genitalidade ao incesto, uma característica importante e geradora de mal-estar nos adultos, conforme relata a professora:

> Eu tinha uma aluna que se masturbava demais! Crianças de três e quatro anos. Normalmente as meninas. O menino às vezes acontece dele ter uma ereção com a mãozinha, mas ele logo se distrai com outra coisa. Agora a menina não. É que eu tive três casos de alunas que eu observava que era uma coisa impressionante... eu não consigo contornar. (Professora: I)

A repressão sexual, por variar segundo a cultura, a época, os costumes e os valores, pode ser alterada. Por outro lado, temos o recalcamento da sexualidade, movimento constitutivo do psiquismo

3. Recalque para Freud designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as idéias e representações ligadas às pulsões.

e da condição própria para a existência da civilização. Poderíamos considerar que uma maior liberdade sexual tornaria mais simples o contato com o sexual?

Sobre o esclarecimento sexual às crianças

Durante um bom tempo, Freud acreditou que a repressão fosse fruto da educação, concluindo que uma educação mais "liberal" poderia livrar o sujeito de suas neuroses. Esse poder profilático da educação é abandonado mais tarde, diante do caráter sempre conflituoso das instâncias do aparelho psíquico. Resumindo, a repressão é fruto do recalque, e não o contrário. Essa constatação não exime o educador de refletir e se posicionar diante das manifestações da sexualidade infantil.

Freud nos fornece referências teóricas precisas para situarmos o processo de sexuação da criança, postulando que a anatomia não é suficiente para definir o sexo, ou seja, para que o bebê do sexo masculino se torne homem. Dessa forma, cada sujeito deve fazer uma escolha forçada para se inscrever, simbolicamente, através da linguagem, do lado homem ou do lado mulher. Às vezes, algumas crianças apresentam aos professores seu impasse diante dessa escolha entre ser menino ou menina:

> Carol é aquela menina assim: resolve tudo, ela que manda, ela que domina. Então na hora de brincar de Mickey e Minnie, quer ser o Mickey e define que Pedro vai ser a Minnie. Eles brigavam porque ele não queria ser a Minnie e ela o forçava a ser, dizendo: 'Não tem dois Mickeys e eu quero ser o Mickey'. Da parte de Pedro, ele não podia ser a Minnie; já estava preocupado com a história de sua mãe achar que ele era gay, e dizia: 'Eu não posso ser a Minnie, a minha mãe falou que eu não posso ser menina, como é que você quer que eu seja Minnie?'... A menina é masculina e o menino é feminino. (Professora M)

Será que um maior esclarecimento, por parte dos educadores, da teoria da sexualidade poderia melhor orientar suas ações diante das "difíceis situações" que lhes apresentam os alunos?

Outro aspecto importante assinalado por Freud, que tem implicações significativas para o entendimento do desenvolvimento da sexualidade do menino e da menina, encontra-se presente em sua conferência sobre sexualidade feminina. Ele afirma, referindo-se ao complexo de Édipo: "Há muito tempo, afinal de contas, já abandonamos qualquer expectativa quanto a um paralelismo nítido entre o desenvolvimento sexual masculino e feminino" (FREUD, 1931, p. 260, v. VIII).

As professoras relatam que o trabalho com meninos e meninas oferece oportunidades de observar as diferenças entre os sexos e como se configuram as crenças das docentes relacionadas à posição sexuada de cada sujeito.

Freud também indica, em 1908, que a grande dificuldade de se obterem informações sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil está relacionada com a atitude dos adultos em relação a esse assunto. Ele explicita a resistência que os adultos têm para registrar uma observação direta do que as crianças dizem e fazem e o não reconhecimento, ainda pelos adultos, de nenhuma atividade sexual das crianças: "O adulto não se esforça por observar seus indícios, suprimindo, por outro lado, qualquer manifestação dessa atividade que lhe chame a atenção" (FREUD, 1908, p. 213, v. IX).

Outra professora comenta: "É porque o meu aluno estava brincando de médico, mas o médico dele é tão inocente..."

A pretensa naturalidade de mães e professoras sobre o assunto foi desvelada em uma "espontaneidade inibida" por valores pessoais e culturais restritivos ainda dominantes.

A dificuldade dos adultos diante das manifestações da sexualidade infantil terá como consequência iniciativas de ações educativas pautadas no ocultamento ou na repressão. A negação do esclarecimento sexual das crianças, ou a coerção e punição dessas manifestações, são exemplos do embaraço do adulto em relação ao tema. Ao se deparar com os jogos sexuais entre as crianças, a masturbação e várias outras manifestações presentes no cotidiano escolar e em qualquer convívio com as crianças, a reação é imediata.

Na ética da verdade de Freud, é estreita a afinidade entre a mentira e o recalque, a verdade e a prevenção das neuroses. A mentira será sempre "o erro educacional mais cheio de consequências", tanto do ponto de vista da saúde mental quanto do desenvolvimento intelectual.

No texto "O esclarecimento sexual das crianças", Freud (1907, v. IX) aborda a falta de sinceridade e honestidade dos adultos, fato que compromete o futuro intelectual das crianças. A mentira do adulto para a criança preocupada com problemas sexuais é uma atitude extremamente nociva, pois provoca um conflito psíquico, abala a confiança da criança na palavra dos pais e na autoridade e compromete o funcionamento intelectual. A censura exercida sobre a palavra, quer dizer, o ocultamento da verdade, a mentira por omissão, constitui o erro educacional mais cheio de consequências, pois provoca a formação de sintomas neuróticos através dos quais a verdade recalcada retornará, comprometendo também a independência do pensamento, isto é, o exercício da função intelectual.

> Sem dúvida, se a intenção do educador é sufocar o mais cedo possível qualquer tentativa da criança de pensar com independência, em benefício da tão apreciada 'honestidade', nada ajudará mais do que desorientá-la no plano sexual e intimidá-la no domínio religioso. (FREUD, 1907, p. 11, v. IX)

Dessa forma, as crianças devem receber educação sexual assim que demonstrarem algum interesse pela questão. Essa resposta é uma decorrência natural do fato de entender que, se já existe na experiência da criança algo de natureza sexual, não há por que negar a ela as informações por meio das quais poderá dominar, intelectualmente, o que já é conhecido no plano da vivência.

Freud então perguntava por que é tão comum pais e educadores esconderem com fábulas, como a da cegonha, a verdadeira história sobre a origem da criança.

A princípio, Freud percebeu que o erro dos educadores e pais repousaria em uma ignorância teórica. O temor do esclarecimento era de despertar precocemente uma sexualidade que só deveria se apresentar na puberdade.

A tarefa da educação é levar a criança a aprender a controlar suas pulsões, sendo impossível conceder-lhe liberdade sem restrição para atuar todos os seus impulsos. No entanto, uma repressão excessiva não só impediria a criança de agir, como poderia originar nela a seguinte reflexão: "Não posso pensar sobre isso". Isso porque a criança acredita que suas ideias são conhecidas pelos adultos, além de acreditar na onipotência de seus pensamentos, o que a leva a acreditar que eles se realizarão. Assim, ela deve bani-los de sua consciência, recalcando-os no inconsciente, de onde só retornarão pelo sintoma neurótico. Se a criança, então, não pode contar com o adulto para resolver seus questionamentos, como efeito secundário, ela agora deve tentar resolver suas dúvidas sozinha, iniciando sua investigação sobre a sexualidade: "de onde veio, para onde vai", a diferença entre os sexos... Entretanto, a impossibilidade de alcançar uma resposta satisfatória a tais perguntas sugere, segundo Millot (2001), um "fracasso definitivo de seu esforço de pensar".

Freud esclarece, ainda, que "essa ruminação e essa dúvida são, todavia, os protótipos de todo o posterior trabalho do pensamento dirigido à solução de problemas, e o primeiro fracasso tem, para sempre, um efeito paralisante". Nos ***Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*** (1905), Freud afirma:

> Os esforços do pequeno investigador são geralmente infrutíferos, e acabam numa renúncia que não raro deixa como sequela um prejuízo permanente para a pulsão de saber. A investigação sexual desses primeiros anos da infância é sempre feita na solidão; significa um primeiro passo para a orientação autônoma no mundo e estabelece um intenso alheamento da criança frente às pessoas de seu meio que antes gozavam de sua total confiança. (FREUD, 1905 p. 185, 186).

Notamos, portanto, que seria muito mais produtivo não induzir a criança a deixar de refletir sobre a sexualidade ou quaisquer outras questões, evitando recalques que no futuro cobrarão seu preço, bem como evitando que posteriormente a criança perca a possibilidade de exercer seu pensamento de forma livre.

Os efeitos da moral sexual denunciada por Freud encontram, assim, uma de suas raízes nos segredos que os educadores fazem sobre a sexualidade.

No texto "Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna", Freud (1908) deixava entrever a esperança de remediar a expansão das neuroses por meio de uma reforma nos costumes e na educação. Dessa forma, a tarefa do educador consiste em achar o equilíbrio justo entre assegurar a modificação do princípio do prazer em princípio da realidade.

Os professores, no entanto, desconhecem que as questões da sexualidade interferem na forma de a criança dessa faixa etária (dos dois aos cinco anos) aprender, e tendem a tratar a sexualidade separada da atividade intelectual da criança.

Santiago (2005), em sintonia com Freud, nos ajuda a refletir sobre a correlação da atividade intelectual e a curiosidade sexual da seguinte forma:

> É surpreendente constatar de que maneira a 'sexualidade' e a 'atividade do pensamento' caminham juntas durante a primeira infância e se definem, tanto sob a influência das trocas com as figuras parentais e com o mundo externo, quanto, sobretudo, pela relação do sujeito com o saber inconsciente. (SANTIAGO, 2005, p. 121).

A autora ressalta que, para a teoria freudiana, a estrutura sexual já se encontra definida aos cinco anos de idade. O que irrompe durante a puberdade não se distingue dessa estrutura constituída na infância (SANTIAGO, 2005, p. 121).

Assim, a sexualidade frequenta a educação infantil, oferecendo aos vários profissionais da escola e aos diversos ambientes educacionais a possibilidade de testemunharem como são vigorosas as manifestações da sexualidade na primeira infância.

Alguns professores acreditam que sua angústia está relacionada à falta de experiência, preparo ou até mesmo à falta de capacitação técnica, apesar de as manifestações da sexualidade serem constantes na rotina das crianças da primeira infância e, consequentemente, na prá-

tica profissional dos educadores. Em muitas escolas infantis, a curiosidade sexual da criança é sempre que possível ignorada e, quando não é possível ignorar, a atitude mais comum é a de reprimir. Isso se dá pela dificuldade que as professoras têm para lidar com a sexualidade das crianças e também com a própria sexualidade. Muitas vezes, as professoras utilizam uma "sutil repressão" (CECHIN; BERNARDES, 1999, p. 41-70), a fim de controlar o comportamento infantil. A repressão é sutil porque acontece de forma mascarada na linguagem afetiva da professora, pela proposição de uma nova brincadeira ou de uma tarefa para desempenhar naquele momento.

> Hoje, por exemplo, uma criança de cinco anos se masturbou durante os 50 minutos da minha aula. Ela não tinha sossego, ela não para, a gente distrai, chama, "pega isso assim para mim". E ela já está assustada, fica com os olhos estatelados, ela olha pra gente e já sabe que a gente vai chamar. Não chamar a atenção para o que ela está fazendo, chamar a atenção para ela fazer outra coisa. (Professora E).

Millot (2001) aponta que Freud inova não dirigindo suas críticas à moral civilizada e aos gêneros e ritmos de vida impostos pela civilização industrial, mas à moral sexual civilizada. E afirma que, se a responsabilidade pelas neuroses cabe à atitude moral diante da sexualidade, a educação que veicula essa moral se torna um agente direto de propagação da neurose. Nessa perspectiva, a educação seria a via mais curta para a transformação da moral sexual.

Conclusão

Considerando que a subjetividade do educador não pode ser modificada por aspectos externos, Freud (1925, v. XVIII) fez um paralelo entre as três profissões impossíveis, que são educar, analisar e governar. Essas três profissões estão baseadas em uma relação de poder por meio do uso da palavra. A impossibilidade delas está relacionada ao sujeito do inconsciente, que não pode ser subordinado a sugestões ou a informações. Portanto, os aspectos inconscientes dos alunos também tornam a educação impossível. Podemos pensar, por exemplo,

que as informações fornecidas sobre a sexualidade humana em nada podem modificar as teorias sexuais infantis, já que, para a criança, a polaridade sexual remete à presença ou à ausência do falo.

Conforme Ceccarelli (2000, p. 18-37), as renúncias pulsionais impostas pelo processo civilizatório não bastariam para inibir o retorno do sexual recalcado. É nesse ponto que entram os ideais funcionando como uma espécie de auxiliar no processo de recalcamento. Os ideais, que são construções culturais, utilizados pelo e no domínio escolar, serviriam para "direcionar", para "normatizar" aquilo que, de outra forma, seria percebido como ameaçador. No entanto, isso não ocorre, pois o sexual infantil está sempre pronto a fazer retorno nas situações mais inusitadas e nos momentos mais inesperados, como os sonhos, os atos falhos, os sintomas. Quando, porém, determinada expressão da sexualidade escapa ao recalque, ou corresponde ao ideal, aparece o preconceito.

A psicanálise aponta que falar de normalidade em se tratando de pulsão é ilusório, e que o relevante é tentar compreender a dinâmica das diversas manifestações da sexualidade infantil, levando em conta a singularidade da história de cada um.

Trabalhar nessa perspectiva é reconhecer que as manifestações da sexualidade, por mais "desviantes" que possam parecer, traduzem uma criação particular e única de cada sujeito. Não há, nesse sentido, como desconsiderar que à escola cabe o papel de oferecer espaço para circulação do discurso da sexualidade de maneira que o posicionamento do professor, no que se refere ao tema sexualidade, não seria de ministrar um conhecimento desvinculado das vivências dos alunos, mas de propiciar às crianças situações que pudessem gerar reflexão e algum conhecimento sobre si, abrindo espaço para a palavra, interditando o fazer e permitindo o dizer.

Levar o aluno à reflexão necessariamente leva o professor a refletir sobre as próprias representações da sexualidade, valorizando sua história de vida, seu saber "experiencial", articulando-os com sua prática no contexto escolar. Segundo Millot, "um saber que não corresponde à ciência, e sim à arte".

Referências

CECCARELLI, P. R. Sexualidade e preconceito. *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*, v. 3, n. 3, p. 18-37, 2000.

CECHIN, Andréa Forgiarini; BERNARDES, Nara M. G. Escola infantil: um espaço de construção do gênero. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 22, n. 39, p. 41-70, set. 1999.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a sexualidade infantil. 1905. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 7: Um caso de histeria três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 117-231.

FREUD, Sigmund. O esclarecimento sexual das crianças (Carta aberta ao Dr. M. Fürst). 1907. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 9: Gradiva de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.123-129.

FREUD, Sigmund. Sobre as teorias sexuais das crianças. 1908. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 9: Gradiva de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 189-204.

FREUD, Sigmund. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. 1908. In: Freud, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v.9: Gradiva de Jensen e Outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.167-186.

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. 1910. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 11: Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.73-141.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. 1925. In: Freud, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 18: Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.13-75.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. 1930. In: Freud, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 21: O futuro de uma ilusão o mal-estar na civilização e outros trabalhos. Rio de janeiro: Imago, 1996. p. 67-148.

FREUD, Sigmund. Sexualidade feminina. 1931. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 8: Os chistes e sua relação com o inconsciente. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 233-251.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise. 1931. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 13: Totem tabu e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 169-192.

MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

A criança, o professor e a subjetividade interferindo na aprendizagem: intervenção sobre dois fenômenos de transferência indesejados[1]

Jácia Soares Santos

Neste artigo abordaremos o tema da transferência na educação ou, mais especificamente, os fenômenos subjetivos que, na relação educativa, impedem a instalação do vínculo transferencial indispensável para o processo de ensino e aprendizagem.

No campo da psicanálise, a transferência é definida como uma

> reedição dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que traz como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizer de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico. (FREUD, 1988, p. 998)

Na transferência existe uma repetição de vivências do passado relacionadas às figuras parentais, e não somente recordações. A demanda de análise comporta uma dimensão transferencial porque o paciente se endereça a alguém a quem ele supõe um saber: saber como curá-lo de seu sintoma. Porém, esse fenômeno não é exclusi-

1. Texto produzido no âmbito do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago. Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

vo da experiência analítica. Fora do quadro da análise, o fenômeno da transferência é constante, onipresente nas relações, sejam profissionais, hierarquizadas, amorosas ou mesmo educacionais. Nesses casos, a diferença em relação ao que se passa no quadro da análise consiste no fato de os protagonistas da relação não se darem conta, cada um de sua parte, da própria transferência.

Na relação pedagógica, de forma semelhante ao que acontece na relação analítica, a transferência faz com que o aluno se volte para a figura do professor. O professor é, para o aluno, aquele que sabe. Nessa relação, a transferência se instala por meio de um intercâmbio entre inconscientes: o inconsciente do professor e o do aluno. Em definitivo, o fenômeno se constrói a partir de um traço do professor – que pode ser um traço próprio ou construído – mas que, para o aluno, é símbolo de um desejo inconsciente. Na relação dos alunos com os professores, o vínculo estabelecido também traduz claramente uma experiência passada.

O efeito da transferência é o amor e, nesse sentido, ela faz-se indispensável para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, pois, mais do que o conhecimento, o que influência o aluno a se dedicar ou não aos estudos é o amor de transferência pelo outro (algum professor em especial). Porém, nosso trabalho nas escolas públicas municipais, por meio do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse),[2] permitiu-nos observar duas situações frequentes no trabalho diário com crianças, as quais dificultam a instalação da transferência como um dos elementos favorecedores da aprendizagem.

2. Núcleo de pesquisa coordenado por Ana Lydia Santiago, professora do PPG em Educação da FAE/UFMG, que se vincula à linha de pesquisa "psicologia, psicanálise e educação", ao Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (Laped), ao Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant (Cien), da Fundação do Campo Freudiano, e ao IPSM –MG – Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Em parceria com este último, o Nipse desenvolve semestralmente ciclos de conferências sobre psicanálise e educação, cujo intuito é divulgar os resultados das Conversações sobre os sintomas do ato de educar na vida contemporânea. Com financiamento da Secretaria Municipal de Educação, vem realizando intervenções clínico-pedagógicas nas 33 escolas municipais com menor índice de desenvolvimento escolar básico (Ideb).

A primeira situação se refere àquelas crianças que amam demasiadamente o professor, que se aninham ao seu "colo", que querem abraçar e serem abraçadas, ou seja, que ficam muito próximas, mas numa proximidade que incomoda. Para essas crianças, o amor ao professor não se estabelece a partir do amor ao saber. Trata-se, de preferência, de uma dependência da criança que é reeditada com o professor. Nessa situação, talvez possamos falar, conforme Santiago (2000), de uma erotização do pensamento, já que erotizar, para a autora, "equivale a sexualizar o não sexual, num processo inverso, poder-se-ia dizer, ao da sublimação" (p. 207). A sublimação é responsável por desviar a pulsão para atividades culturalmente valorizadas, promovendo a dessexualização do corpo e criando um espaço vazio onde o pensamento pode se desenvolver. O indivíduo transfere toda a energia libidinal para a pesquisa, e o sentimento que advém dessa atividade substitui a satisfação sexual, já dizia Freud (FREUD, 1970, v. XI). A erotização, entretanto, corrompe o trabalho intelectual e faz com que o pensamento ganhe sentido sexual. Assim, para as crianças que manifestam o amor erotizado, o ato de estudar se torna superinvestido de sexualidade, provocando a perda do objetivo visado pela sublimação, que seria o de transferir a energia libidinal para a atividade escolar. Dessa forma, a energia e a atenção da criança se voltam para a figura do professor, e não para o conhecimento ensinado, e isso não deixa de trazer sérias consequências para o seu desenvolvimento escolar.

Em um outro oposto, a recusa – outro fenômeno que serve de empecilho à instalação do vínculo transferencial, na educação – é uma atitude decidida de oposição da criança a tudo que venha do professor, tal como a sua autoridade, a sua presença e os seus ensinamentos. Nos casos de recusa, o educador pode encarnar para a criança algo ilusório, um traço fantasmático que, tomado como real, torna-se difícil de suportar. O professor é, na escola, tal como os pais são em casa, a instância educativa a que o aluno deve submeter-se. A recusa na escola, nesse sentido, pode equivaler, segundo Cordiè (2001), a uma revolta contra os pais, contra os seus desejos e valo-

res familiares. Recusando o professor, a criança recusa, consequentemente, o saber por ele transmitido, uma vez que os alunos não distinguem entre o professor e a disciplina por ele lecionada. Se na educação – mais do que o conhecimento – o que leva o aluno a se ater aos estudos é o amor transferencial pelo outro, não havendo o amor na relação entre professor e aluno não há a aprendizagem. Freud, no texto "Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico" (1916), já dizia que o amor é que torna possível a educação, seja ela de que natureza for. Portanto, nos fenômenos de recusa, a inibição sintomática e, por conseguinte, os problemas de aprendizagem surgem porque a pulsão de saber é interditada, e o desejo de saber abandonado. Desaparecendo o desejo de saber, é impossível a configuração do sujeito suposto saber e, consequentemente, o estabelecimento da transferência entre aluno e professor. Nesse caso, a aprendizagem não ocorre, pois o aluno não tem no professor o fiel depositário de seu desejo. Além disso, se o professor não tem o seu saber suposto pelo aluno, não terá reconhecida a sua autoridade, nem tampouco conseguirá estabelecer o respeito e o limite, indispensáveis na relação educativa, diz Tizio (2003).

Por serem os fenômenos de amor erotizado e de recusa, nas palavras de Santiago (2008, p. 113-131), sintomas da educação,[3] dois entre tantos fatores que podem dificultar a transferência ao saber e, consequentemente, o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, é que nos interessa estudá-los. Assim, neste trabalho, importou-nos conhecer o que os professores podiam nos ensinar sobre esses dois fenômenos, para, a partir daí, construirmos estratégias de como lidar com tais manifestações no espaço escolar. Isso porque estudos recentes, ligados ao tema da transferência na educação, têm revelado que os professores testemunham seu incômodo com esses dois fenômenos. Interessou-nos também investigar como o professor tem respondido às manifestações de recusa ou de amor erotizado

3. Os sintomas escolares aparecem, conforme Santiago (2008), sob a forma da não-aprendizagem (fracasso escolar), da violência, da agressividade etc.

dos seus alunos e qual dessas manifestações considera mais difícil de suportar.

A metodologia proposta, neste estudo, foi a Conversação, objetivando a realização de pesquisa-intervenção no âmbito da interlocução entre psicanálise e educação.

A Conversação é um método criado pelo psicanalista Jacques-Alain Miller para a aplicação da psicanálise aos sintomas da modernidade, entre os quais se podem localizar os sintomas escolares: segregação, fracasso escolar, violência, entre outros. O interesse maior da Conversação é pela singularidade do sujeito e por aquilo que o grupo será capaz de produzir, a partir da conversa.

Para Miller (2003), a Conversação pode ser definida da seguinte maneira:

> Uma Conversação é uma série de associações livres. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da Conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma 'associação livre' coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas passam bem a mim os significantes de outros me dão ideias, me ajudam, e, finalmente, resulta, às vezes, em algo novo, perspectivas inéditas. (p. 15-16)

Essa definição de Conversação, criada por Miller, é que tem orientado a pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica aplicada ao campo da educação. No Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse), por exemplo, propomos a Conversação como metodologia da pesquisa-intervenção nas investigações dos sintomas escolares e, dessa forma, temos constatado que a associação livre coletivizada, proposta a partir de um impasse qualquer, possibilita aos sujeitos participantes construir algo novo, uma saída inédita para aquilo que não vai bem. O objetivo da Conversação não é, portanto, buscar um consenso a partir do que é dito, mas

proporcionar uma inovação possível. Por isso, "o fora-de-sentido, assim como o equívoco, merece destaque, pois é disso que se pode extrair o detalhe" (SANTIAGO, 2008, p. 125).

Tomamos como sujeitos da pesquisa oito professores do primeiro ciclo de formação da Escola Plural – ciclo da infância –, os quais declararam, numa pré-seleção para a pesquisa, já ter experimentado, em sua prática docente, os fenômenos de amor erotizado e de recusa, que desejávamos pesquisar. O grupo de participantes constituiu-se a partir do contato direto com os professores, por meio da escola, e as conversações transcorreram, por escolha deles próprios, no espaço escolar, uma hora antes do início das aulas do segundo turno. Ao todo, foram realizadas cinco conversações, cada uma delas com a duração de 50 minutos. As três primeiras conversações, por iniciativa dos próprios professores, tiveram como tema norteador a recusa das crianças em sala de aula. Nessas reuniões, os professores recordaram vários impasses e relataram experiências pessoais ligadas à recusa da sua autoridade e do seu saber por parte dos alunos. O amor erotizado como tema só foi abordado nos dois últimos encontros, pois, segundo os professores, esse fenômeno é menos comum e não causa tanto mal-estar como o de recusa. Nas conversações, os relatos de uma reunião serviam de ponto de partida para o prosseguimento da conversa na reunião seguinte.

O que nos ensinaram os professores? Pudemos evidenciar, através de uma leitura flutuante da conversação dos educadores participantes, que o amor erotizado tem sido entendido, na escola, como uma carência afetiva da criança. Para os professores, o fato de uma criança ficar muito próxima, demonstrar e demandar mais atenção e carinho do que os demais alunos, é sinal de que está tentando suprir, na escola, uma falta da família, tal como veremos no fragmento abaixo:

> Na minha sala tem um menino que fica lá... sentadinho. Eu penso que ele está fazendo as atividades, mas quando vou dar visto no caderno vejo que ele não fez nada! Todo o tempo que passou dentro de sala ficou escrevendo e en-

> feitando cartinhas para mim. Eu já disse a ele que eu não quero carta... que eu quero é a atividade feita. Eu brigo muito com ele, sabe? Mas depois eu fico com dó! A família dele é muito problemática: a mãe tá presa, o pai trabalha o dia inteiro e os irmãos não ligam pra ele. Ele é um menino muito carente. Na fila ele quer ser sempre o primeiro para poder segurar na minha mão e eu vejo que isso faz toda a diferença pra ele... Ele fica todo feliz! (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo)

Na escola, as crianças que manifestam o amor erotizado geralmente estão entre aquelas que apresentam problemas de aprendizagem. Nesses casos, a relação professor/aluno evidencia um superinvestimento conotativo à sexualidade tal como ela é entendida pela psicanálise, e isso é o que o faz sintoma. Nessas condições, parece não haver lugar para que o interesse circule por temas culturalmente valorizados, fora do circuito do corpo. É isso que parece deixar em suspenso a aprendizagem. Na erotização, o ato de estudar, tornado superinvestido de sexualidade, faz com que os objetivos culturalmente valorizados, visados pela sublimação, fiquem abandonados. Desse modo, os estudos são suspensos, e a energia pulsional ganha o terreno do corpo, onde se manifesta pela paralisação da função, diz Santiago (2000).

Os professores, porém, diante da não-aprendizagem dessas crianças, apresentam uma interpretação diferente da adotada pela psicanálise. Para os professores, os problemas de aprendizagem, nesse contexto, seriam decorrentes da carência afetiva e material da criança, do desajustamento de suas famílias, bem como dos problemas psicológicos surgidos a partir da junção dos dois primeiros fatores. Essa interpretação os leva a crer que pouco podem fazer para que esses alunos tenham sucesso na vida escolar, pois o que os impede de aprender não é de ordem pedagógica. Essa construção tem como correlato a desresponsabilização do professor pelo ensino e transmissão, como já destacou Santiago (2005), em relação a outras situações em que as dificuldades dos alunos são nomeadas por fatores externos à situação escolar. A interpretação dos professo-

res por meio da carência dos alunos, a nosso ver, aponta para uma segunda consequência: a dessuposição de saber no aluno, ou seja, os professores demonstram baixa expectativa quanto à capacidade de aprendizagem das crianças provenientes dos meios populares, o que já foi ressaltado por outros autores, como Patto (1993) e Mrech (1999). Assim disse um professor:

> Eu fico até com pena da "M". Ela vem pra escola todo dia! Já está com três anos de escolarização e ainda não sabe nem o nome completo. Ela me escreve umas cartinhas (risos) do jeito dela, né! Ninguém sabe o que está escrito ali. Então eu peço a ela pra ler pra mim; peço pra traduzir. Há mais de um ano estou tentando alfabetizá-la, mas nada tem dado certo. O problema dela foge do meu controle... A vida dela é muito complicada. Ela vive numa pobreza que só vendo! Tem dia que ela vem com fome. Nessas condições é difícil de aprender; essa criança não aprende! (fala de um professor da segunda etapa do primeiro ciclo)

Outro dado que os professores também puderam nos confidenciar diz do modo como têm reagido, mesmo que de maneira inconsciente, ao amor erotizado dos seus alunos. O fato de acreditarem que o fenômeno do amor erotizado nada mais é que uma carência afetiva da criança faz com que os professores busquem suprir parte da demanda de afeto supostamente endereçada a eles pelo aluno.

> O problema do "L" é carência, sabe? Quando eu peço para vir até a minha mesa para eu tomar leitura, você precisa ver: ele cola em mim, parece que vai sentar no meu colo! Na sala, quando ele tá muito calado, eu sei que aconteceu alguma coisa, então eu espero os meninos saírem para o recreio para eu conversar com ele. Ele me conta as coisas que acontecem com a família dele e eu fico com muita dó! Tão pequeno e tão sofrido! Já tive até vontade de pedir a mãe dele para deixá-lo passar um fim de semana lá em casa, mas depois desisti. (fala de uma professora da primeira etapa do primeiro ciclo)

Entre todas as professoras entrevistadas, apenas duas disseram se incomodar com o fato de algumas crianças apresentarem por

elas um amor além do desejado. Para uma dessas professoras, os alunos para os quais o amor ao professor ganhou excessiva importância geralmente ficam muito dependentes: solicitam a todo o tempo a presença do professor, tentam monopolizar a sua atenção, enfim, parecem infantilizados, tolhidos na sua possibilidade de crescimento e autonomia intelectual. Porém, o que todo professor busca, segundo essa professora, "é formar um aluno autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões, mesmo que essas contrariem a vontade do professor" (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo). Já a segunda professora justifica o seu incômodo perante o amor erotizado de seus alunos dizendo que as crianças com tal perfil desejam ficar muito "grudadas" ao professor, e o toque, em excesso, é algo que lhe causa desconforto, pois se sente invadida. Por isso, na relação em sala de aula, diz não responder às demandas afetivas dos alunos: abraços, beijos etc.

Ao contrário do amor erotizado, o fenômeno de recusa, conforme nos revelaram os professores, é o mais difícil de ser suportado na relação diária com as crianças. A recusa, conforme já mencionamos, faz com que a criança, de maneira radical, se oponha a tudo que é ofertado pelo professor – sua autoridade, seus ensinamentos – causando neste uma desmotivação pelo trabalho. O fenômeno de recusa, tal como o de amor erotizado, faz com que os professores tenham algumas interpretações equivocadas. Por exemplo: os problemas de aprendizagem nos fenômenos de recusa podem acontecer, como já mencionamos, devido à interdição da pulsão de saber e ao abandono do desejo de saber pela criança. Porém, para os professores, os problemas de aprendizagem, nesses casos, são resultados do desinteresse, indisciplina e falta de limite de alguns alunos provenientes de famílias omissas, que não se preocupam com o desempenho escolar dos filhos.

> Na minha sala o "B" não faz nada. Ele nem abre o caderno! Fala que não vai fazer e não faz. Eu já fiquei doente por causa dele. Ele me fazia muita raiva, me deixava muito angustiada. Ele parece que vem para a escola só

> pra bagunçar, bater nos colegas, desrespeitar o professor. A diversão dele é essa. Já chamei a mãe dele, na escola, não sei quantas vezes, mas ela não aparece. Um dia desses apareceu a avó, mas não resolveu nada. O "B" não respeita ela. Então, eu cansei... falei: oh, se a família não dá conta não sou eu que vou dar. Agora é assim: se ele quer fazer ele faz, se não quer eu também não insisto. Ajo como se ele não estivesse lá na sala. Até finjo não escutar os xingamentos dele pra mim, mas no fundo, no fundo eu fico me controlando... A minha vontade era de também falar umas poucas e boas pra ele. (fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo)

Na sala de aula, diante dos alunos com recusa, e isso pudemos constatar por meio das conversações, o professor é tentado a entrar no jogo do aluno, a enfrentá-lo de igual para igual, cedendo aos seus impulsos. Isso acontece porque o professor acredita que todos os atos indisciplinados ou agressivos do aluno são dirigidos, exclusivamente, à sua pessoa. Desconhecem que, na relação pedagógica, conforme nos relata Kupfer (1995), a figura do professor é tomada pelo aluno como os restos diurnos nos sonhos: esvaziada de sentido e preenchida com os fantasmas da sedução primeira. Freud, em "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar" (FREUD, 1974, v. XIII), diz que a natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas já foram consolidadas nos primeiros anos de vida. A criança pode posteriormente desenvolvê-las e até transformá-las em certas direções, mas não pode jamais libertar-se delas. Todos aqueles que a venham conhecer posteriormente tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de sentimentos, ou seja, tornam-se investidos pela transferência. Entretanto, o desconhecimento do fenômeno transferencial, bem como das suas consequências, faz com que os professores interpretem os afetos dos alunos como algo dirigido à sua pessoa e ao seu modo de ensinar. Os professores têm dificuldade em aceitar esse engano sobre a sua pessoa. Eles tendem a encarnar o lado ilusório da transferência e, assim, se sentem extremamente invadidos e magoados. É importante que o professor entenda que os sentimentos manifestos pelos alunos na relação de ensino e aprendizagem não são evocados por ele e tam-

pouco dirigidos à sua pessoa. Portanto, um melhor conhecimento dos fenômenos transferenciais na escola poderia ajudar os professores a se sentir mais cômodos em sua prática. "Poderiam discernir o que é concernente à sua função e o que concerne à sua pessoa, além de considerar com mais serenidade as projeções de que são alvos por parte dos alunos" (CORDIÈ, 2003, p. 280). A maioria dos professores demonstra não ter consciência do lugar que ocupa na economia psíquica de cada aluno e nem se dá conta das projeções transferenciais de que é alvo, e esse desconhecimento das especificidades do vínculo com o aluno pode levar o professor a cometer erros. Por exemplo, o professor pode responder às provocações masoquistas das crianças com matizes de sadismo; ele pode ver-se tentado a rejeitar, isolar um aluno que se mostre agressivo, uma vez que um comportamento desse tipo faz reavivar nele o medo da própria agressividade e a culpa que surge como consequência.

O que pode ajudar o professor a ter um maior autocontrole diante das manifestações afetivas dos alunos? Apostamos que se submeter a análise pessoal, bem como entrar em contato com a teoria psicanalítica pode ajudar o professor a reconhecer o mecanismo de suas próprias pulsões na relação concreta com seus alunos. Faz-se importante que o professor conheça a si mesmo, como pessoa e como sujeito possuidor de desejos inconscientes, pois tais conhecimentos lhe possibilitariam submeter-se à situação infantil da qual participa e, ao mesmo tempo, resistir a toda tendência regressiva, ou seja, o professor aprenderia a ser parceiro da criança sem se deixar aprisionar pelo jogo dela. Porém, não se pode crer que o professor que tenha feito análise ou que tenha conhecimento psicanalítico, com um maior autocontrole, tenha uma imparcialidade ideal e seja um modelo de professor, o qual sempre conservaria uma neutralidade benevolente. Não se trata de sufocar em si toda sensação, pois não se deve esquecer que é através da própria sensibilidade que se percebe o outro. O professor deve poder participar da sensibilidade do outro e, ao mesmo tempo, distinguir-se dela. Deve poder identificar-se à criança sem perder sua identidade.

Até aqui, ao tratar da manifestação de alguns fenômenos subjetivos no espaço escolar, levamos em consideração apenas a perspectiva do aluno. Entretanto, é sempre preciso lembrar que o professor também está sujeito aos mesmos processos inconscientes aos quais os alunos se submetem. Se o professor pode encarnar para o aluno algo fantasmático, há também os casos em que o aluno empresta para o professor algo irreal; algo que eles não sabem dizer, mas que é implicante e que torna dramático o convívio em sala de aula, quando não culmina numa reprovação para a criança. Assim uma professora nos disse:

> Eu não sei bem explicar o que é, mas tem uns meninos que a gente olha pra eles, no primeiro dia e diz: ah, esse não vai dar, não! A gente tenta ser profissional, né?! Então, a gente fica com aquele menino ali... o ano inteiro, mas tem algo nele que é demais! Na minha sala, mesmo, eu tenho um [aluno] que o dia que ele falta eu dou graças a Deus. Ele não é indisciplinado, nem nada, mas consegue me irritar mais do que todo mundo. Eu mudei ele de sala, sabe? Eu até expliquei para a mãe dele que a mudança era porque ele estava mais adiantado do que os outros meninos. Disse que ele podia estar numa sala melhor! Então, ele ficou lá na outra sala dois dias e depois voltou chorando. Disse que não queria ficar lá... todo dia chorava e aí tive de aceitá-lo de volta. (Fala de uma professora da segunda etapa do primeiro ciclo de alfabetização).

Esse exemplo nos dá a ideia de que, se a relação pedagógica favorece as implicações imaginárias, isso não é algo que se dá de maneira unilateral. Tanto os professores como os alunos estão sujeitos a serem tomados por fenômenos inconscientes e de difícil manejo. O professor, tal como o aluno, está sujeito a repetir, nas relações que mantém, aspectos da sua relação original. Além disso, não é possível que o professor se mantenha indiferente aos afetos despertados pelas crianças e direcionados à sua pessoa, já que também age e reage por meio de circuitos inconscientes.

Referências

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem*: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente*: la educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nova Vision, 2003.

FREUD, Sigmund. Análise fragmentária de uma histeria (1905[1901]). In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 7: Fragmento da análise de um caso de histeria; Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 990-999.

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância (1910). In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 11:Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos: Imago, 1970. p. 53-124.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v.13: Totem e tabu e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 281-288.

FREUD, Sigmund. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico (1916). In: Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 14: A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p.351-377.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação*: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1995.

MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. In: *La pareja y el amor*: conversaciones clínicas en Barcelona. Barcelona: Eólia, 2003. p.15-20.

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação*: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

SANTIAGO, A. L. B. *A inibição intelectual na psicanálise*. Melanie Klein, Freud e Lacan. 2000. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008, p. 113-131.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

TÍZIO, Hebe. *Reinventar el vinculo educativo*: aportaciones de la pedagogía social e del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa, 2003.

O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar[1]

Libéria Neves

O presente artigo refere-se ao trabalho desenvolvido por meio de pesquisa-intervenção sistematizada no curso de Mestrado oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação vigente na Faculdade de Educação da UFMG, junto à linha de pesquisa "Psicologia, psicanálise e educação", a qual culminou na produção da dissertação, posteriormente publicada sob o título de ***O uso dos jogos teatrais na educação***: possibilidades diante do fracasso escolar (NEVES; SANTIAGO, 2009). Nesta é descrito e analisado, sob a lente da teoria psicanalítica, o trabalho desenvolvido com jogos teatrais junto a um grupo de seis crianças, com idades entre sete e 12 anos, alvo de queixas por parte das famílias e de suas escolas, as quais evidenciavam situações de fracasso escolar.

Para se construir as conclusões acerca deste trabalho, buscou-se inicialmente delimitar o uso do teatro e dos jogos no curso da história da pedagogia, no mundo ocidental, a fim de ressaltar sua relevância e aplicabilidade, para então se pensarem os jogos teatrais na educação. Esse percurso abrangeu da Antiguidade aos dias atuais, culminando na legislação educacional brasileira e nas escolas formadoras de profissionais da pedagogia teatral, em Belo Horizonte. Buscou-se conhecer o enfoque dado nesses espaços de formação, além do levantamento dos autores mais solicitados pelos profissionais do teatro-educação.

1. Trabalho produzido âmbito do Mestrado em Educação (2000), no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE-UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

Em seguida, foram realizados os estudos dos seis casos de crianças em situação de fracasso escolar, apresentando diversas dificuldades de aprendizagem e encaminhadas por suas professoras. A partir das queixas escolares manifestadas, elaborou-se um programa de vivências semanais de jogos teatrais durante o período de um ano. O programa de jogos foi montado tendo em vista a promoção e a estimulação das funções cognitivas envolvidas nos processos de aprendizagem – o que caracteriza o objetivo pedagógico desta pesquisa participante. No curso do trabalho, evidenciaram-se também questões relativas à subjetividade das participantes, relacionadas diretamente a seus processos de aprendizagem. A análise do material levou em consideração essas questões, assim como alguns de seus efeitos produzidos sobre a aquisição de conhecimentos escolares.

A aplicação dos jogos teatrais com os objetivos descritos acima pôde ser pensada, de acordo com a proposta deste trabalho, dentro de uma estrutura de pesquisa qualitativa apoiada numa estrutura de pesquisa participante, voltada e preparada para a realização de estudo de casos descritivo e observacional.

Foi possível verificar que o uso de jogos teatrais no âmbito da educação configura-se, ao mesmo tempo, como uma prática pedagógica e como uma prática (terapêutica) que tange à subjetividade dos participantes de modo a ressaltar elementos significativos na constituição de sintomas, muitas vezes relacionados aos entraves presentes na relação dos sujeitos com o ensino/aprendizagem.

A prática dos jogos teatrais na educação certamente não seria a solução dos problemas de aprendizagem. Mas o que se pretendeu verificar, nesta pesquisa, foram as possíveis contribuições dessa prática para a solução de muitos deles, sobretudo os originados nas questões emocionais.

É exatamente aí, no que se refere a esse aspecto, que se percebe uma carência de atenção à análise dos efeitos da prática dos referidos jogos sobre algumas questões subjetivas das crianças que são, muitas vezes, responsáveis por grande número de diagnósticos de fracasso escolar, tão presentes e crescentes nas escolas brasileiras.

O teatro e suas possibilidades

A iniciativa de realização do trabalho é resultado de um acúmulo de observações, de questionamentos, de experimentações e, principalmente, da formulação de hipóteses acerca dos efeitos da prática teatral nos sujeitos praticantes.

Teatro se relaciona com a aprendizagem? Com o conhecimento? Com a liberdade? Com a cura? E por que o teatro? Talvez por significar uma prática que surge juntamente com a humanidade e que se aprimora com o desenvolvimento da linguagem. Pode-se dizer que a estrutura do pensamento é cênica e, assim, que a memória é cênica, que o sonho é cênico, que a brincadeira da criança é cênica. Pode-se afirmar (BERTHOLD, 2000) que o teatro, enquanto rito ou representação, é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas que surgem com os primórdios do homem. O raio de ação do teatro, portanto, engloba desde a pantomima de caça dos povos da Idade do Gelo até as diferenciadas categorias dramáticas dos tempos modernos.

Além disso, a possível "completude" da arte teatral se representa no fato de esta se manifestar em todas as demais artes e também, por sua vez, de as demais artes estarem presentes no teatro. Ou seja, a música, a dança, a literatura (o texto), as artes plásticas (o cenário) compõem a estrutura teatral, bem como existe uma imagem cênica na música, na dança, numa instalação.

Essas afirmações talvez possam justificar o fato de se identificar o teatro como presente em tantas atividades não só artísticas, mas terapêuticas, profissionais, religiosas e educacionais; e congregar potencialidades que o relacionem a objetivos ligados ao treinamento, à cura, ao bem-estar, à aprendizagem.

Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais

e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais.

O teatro na educação

Ao longo da história ocidental há registros da utilização do teatro como entretenimento, expressão cultural, transmissão de informações para doutrinação religiosa ou reflexão política, estímulo da criatividade, técnica psicoterapêutica e ferramenta pedagógica.

Já os primeiros registros da presença do teatro na educação ocidental se encontram na civilização grega. No Brasil, podemos registrá-lo a partir das práticas de José de Anchieta à atual LDB (BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES - LDB (Lei n. 9.394/96)) e PCN (BRASIL; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: v. 6 : arte. Brasília: MEC/SEF, 2000), que incluem a presença da disciplina Arte no currículo da escola fundamental, enquanto disciplina obrigatória na educação básica, destacando quatro linguagens: artes visuais, música, dança e teatro.

As artes, entendidas como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos, têm enorme valor e grande importância na formação do educando. Essa concepção, presente na legislação educacional brasileira vigente, possibilitou pensar o teatro na educação, não apenas como um instrumento ou método utilizado no ensino de conteúdos extrateatrais, nem tampouco como disciplina voltada para a formação de artistas, como já fora anteriormente. Mas o teatro, sim, como atividade educativa focada no domínio, na fluência e na compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores, objetivando o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos educandos, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva de improvisação ou ludicidade.

Mesmo porque submeter-se a uma experiência concreta de teatro implica disponibilizar-se para vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral. São eles: a consciência do

próprio corpo, capaz de produzir movimentos e sons; a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; a atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do Outro proposto para si (o personagem); e a exposição espetacular direcionada a uma plateia. A base dessa prática é a comunicação que emerge da espontaneidade das intenções entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.

Essas etapas da aprendizagem teatral são trabalhadas mediante jogos que convoquem o contato com o próprio corpo, favorecendo uma consciência do próprio espaço e do espaço do outro, experimentando e exercitando o equilíbrio, a concentração, a observação, a coordenação e o ritmo. São jogos que envolvem a presença do texto e do subtexto, ou seja, a informação e a interpretação da informação, que pretendem gerar uma possibilidade de posicionamento mais crítico e menos concreto diante do mundo; e jogos que promovam o contato com a criação por meio da improvisação e da representação, o que significa a oportunidade de pesquisar e vivenciar suas próprias emoções em favor da construção de um ser fictício, porém verdadeiro (o personagem).

Portanto, a prática teatral na educação, mesmo que intencione a construção de um espetáculo cênico, deve ser vivenciada a partir de jogos teatrais. De modo geral, a prática dos jogos teatrais inclui: o acordo grupal, a realidade a ser jogada, estabelecida entre os atores e a plateia, e a estrutura do jogo, geralmente determinada pelos aspectos **onde** (o ambiente em que se passa a ação), **quem** (os personagens) e **o quê** (as ações dos personagens). Promove-se assim um exercício de autoconhecimento e de relação com o outro e com o coletivo, o que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e relacionais.

Relato da pesquisa-intervenção

Partindo dessas questões, realizou-se um trabalho de aplicação de jogos teatrais junto a um grupo de seis crianças que cursavam o ensino fundamental em escolas da rede pública (municipal,

estadual e federal) e que apresentavam problemas relacionados à aprendizagem.

Pode-se referir-se aos objetivos pedagógicos na medida em que essa amostra significa uma demanda de constatação de fracasso escolar, direcionada pelas escolas. E pode-se também referir-se aos efeitos terapêuticos na medida em que a proposta dos jogos teatrais signifique uma possibilidade de expressão, mediante a encenação de alguns papéis que permitam a reflexão a respeito de elementos da própria subjetividade, algumas vezes capaz de produzir efeitos sobre as dificuldades de aprendizagem, culminando no diagnóstico de fracasso escolar.

Ao longo da pesquisa, pretendeu-se assinalar as questões introduzidas pelas crianças nos jogos teatrais, para avaliar, além dos efeitos pedagógicos, os possíveis efeitos dessa prática sobre os conflitos emocionais que desfavorecem o desenvolvimento pedagógico dessas crianças; e, nesse intuito, ressaltar os possíveis efeitos terapêuticos oriundos de uma prática realizada sob um enfoque pedagógico.

O trabalho foi realizado, ressaltando-se uma atenta escuta aos aspectos projetivos, catárticos e das representações afloradas na experiência. A partir da articulação entre psicanálise, educação e arte (teatro), foram analisados os efeitos dos jogos teatrais, enquanto atuantes no estímulo de habilidades auxiliares nos processos cognitivos, bem como significando uma atividade terapêutica em si, que apresenta a oferta de palavra à criança, capaz de gerar efeitos sobre seus sintomas.

Foram realizados encontros com uma hora e meia de duração, uma vez por semana, ao longo de um ano. Nestes, foram realizadas atividades de vivências de jogos teatrais durante cerca de uma hora, precedidos de uma atividade de conversação, em roda, de caráter introdutório, durando cerca de 30 minutos, e complementados por mais uma atividade de conversação como encerramento, de caráter conclusivo, durando cerca de dez minutos. Pode-se descrevê-los, em etapas, da seguinte maneira:

• 1ª etapa: conversa inicial (duração em torno de 30 min): roda inicial onde cada criança expunha os fatos ocorridos durante a semana (em casa, na escola, no lazer), suas novidades, suas sensações e seus aprendizados. Essa conversa também significava um momento de observação dos temas e comentários trazidos pelas crianças, os quais, percebendo-se a necessidade, muitas vezes eram trabalhados nos jogos durante aquele encontro.

• 2ª etapa: vivência dos jogos (duração em torno de uma hora): as atividades coletivas eram vivenciadas pelas crianças a partir de seus interesses, de modo que elas optavam por participar ou não, havendo a possibilidade de escolherem apenas assistir (o que raramente aconteceu).

Foram vivenciados jogos propostos por Viola Spolin, Augusto Boal, Joana Lopes, Olga Reverbel (autores referências no Brasil), adaptações de jogos propostos por outros autores, bem como jogos elaborados especificamente para esse grupo. Os jogos foram escolhidos e/ou elaborados previamente a partir das demandas apresentadas e das queixas oriundas das entrevistas com mães ou responsáveis, educadoras e crianças, no intuito de se trabalharem as demandas pedagógicas das crianças: dificuldades de leitura e escrita, concentração, atenção, de realizar cálculos. Muitas vezes os jogos foram embasados nas verbalizações surgidas nas conversas iniciais, ou seja, muitas das atividades foram escolhidas durante o encontro.

• 3ª etapa: conversa final (duração em torno de 10 min.): verbalizaram-se os sentimentos vivenciados durante cada encontro: o de que gostou, ou não, e as razões.

O quadro a seguir pretende relacionar as queixas das mães e das educadoras em relação às crianças:[2]

2. Os pseudônimos foram criados e atribuídos aleatoriamente. Referem-se a personagens femininas da dramaturgia mundial. Entretanto, não existe nenhuma relação contextual entre a personagem escolhida e a criança referida.

Quadro 1
Paralelo entre as queixas familiares e escolares direcionadas aos sujeitos

Criança	Queixa da mãe	Queixa da escola
Antígona	Desinteresse pelas atividades da escola.	Dificuldades gerais de aprendizagem, carência, falta de ajuda em casa, agressividade da mãe.
Desdêmona	Imaturidade, ansiedade e certa passividade.	Lentidão na alfabetização, ansiedade e certa agressividade.
Electra	Nenhuma queixa.	Carência, agressividade, ausência de limites.
Julieta	Medos e crises de bronquite.	Dificuldade de leitura, escrita e interpretação de texto; ansiedade e exigência excessiva da mãe.
Lisístrata	Desinteresse pela escola, pelo próprio corpo, imaturidade.	Imaturidade intelectual e emocional, baixa autoestima.
Medeia	Medo, principalmente de prova.	Ansiedade sufocante da mãe, insegurança e ansiedade da criança.

Fonte: NEVES; SANTIAGO, 2009.

Como se pode observar, os casos tratam de crianças encaminhadas devido a constatações em seus processos de aprendizagem e/ou na relação com colegas e educadores, caracterizada como inadequada. Algumas dessas crianças apresentam sintomas relacionados à dificuldade de apreensão de conhecimentos (às vezes específicos, às vezes generalizados) e outras apresentam sintomas relacionados ao comportamento perante estabelecimentos escolares.

Tais queixas, muitas vezes, foram endossadas pelas mães e responsáveis, e até mesmo ampliadas com outras queixas e observações das crianças, em seus ambientes familiares. E, ao se ouvirem as crianças, ao início do processo, registraram-se discursos confirmando as falas das escolas e das famílias.

Entretanto, no decorrer desse período, o que se pôde perceber foi grande disponibilidade das crianças em participar dos desafios propostos nos jogos teatrais, conquistas diárias no reconhecimento

de suas próprias habilidades, e a verbalização de suas experiências, sentimentos e angústias, por meio de seus personagens. Ao final do ano letivo, essas crianças demonstraram resultados escolares satisfatórios e, em alguns casos, surpreendentes.

Contribuições da psicanálise na análise da pesquisa

Tratando do papel da psicologia, sobretudo a psicanálise, na educação, pode-se pensá-la a serviço das dificuldades individuais presentes nos processos educacionais: aquilo que não corresponde ao esperado, de acordo com o método, a didática, o ambiente, a oferta. Tratando do uso da arte na educação, em especial o teatro, pode-se pensá-lo associado a esse suporte científico, direcionado aos sujeitos que apresentam situações diversas de fracasso escolar. Partindo desses dois segmentos, pode-se tratar do uso do teatro na educação, numa perspectiva pedagógica e numa perspectiva que tange à subjetividade, considerando que ambas se encontram relacionadas no processo da aprendizagem.

A psicanálise analisa o fazer teatral e a prática dos jogos pressupondo o sujeito que atua. Portanto, partindo-se desse princípio, a participação em jogos teatrais significa, também, atuar num espaço de subjetivação, o que possibilita um endereçamento, por parte do sujeito, e assim a oportunidade de construções e elaborações passíveis de ocorrer. Assim considerando, torna-se possível pensar que os jogos teatrais possam ser utilizados na educação com objetivos que extrapolem as questões pedagógicas, e possam atingir, mesmo que de maneira não intencional, instâncias terapêuticas num sentido que favoreça a aprendizagem, ou até mesmo possam atuar sobre questões subjetivas que se mostrem relacionadas a alguns sintomas de fracasso escolar, diagnosticados nos estabelecimentos educacionais. Tais problemas, muitas vezes, localizam-se em questões emocionais das crianças e nem sempre são percebidos dessa forma.

Algumas experiências têm demonstrado certos efeitos dos jogos teatrais na estimulação de habilidades básicas essenciais ao aprendizado, mas também se constata que tal prática, quando di-

rigida nesse intuito pedagógico, favorece também a elaboração de questões subjetivas responsáveis por verdadeiros entraves no processo escolar.

A bibliografia referente à pedagogia teatral cita, muitas vezes, esses efeitos pedagógicos do teatro e dos jogos teatrais; por exemplo, a estimulação e desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a ampliação da atenção concentrada e difusa, o desenvolvimento dos aspectos psicomotores e linguísticos. Mas pouco ou quase nada se referem aos possíveis efeitos produzidos no sujeito, que transcendem a estimulação das funções cognitivas (pensamento, memória, linguagem) e que, muitas vezes, escapam ao olhar do educador que se propõe a trabalhar com tal linguagem artística.

Em nenhum dos casos descritos e analisados na pesquisa percebeu-se a presença de alterações anatomofisiológicas[3] nas meninas, ou algum relato que apresentasse uma situação justificada em problemas no desenvolvimento das mesmas. Acrescenta-se ainda que, a partir do contato com as educadoras, em visitas realizadas nas escolas para tal, não se percebeu qualquer falta de atenção ou de conhecimento das particularidades das crianças. Foram três escolas públicas, pertencentes às três esferas de gestão de governo – municipal, estadual e federal –, relativamente estruturadas do ponto de vista físico – edifícios, instalações, móveis e higiene – e do corpo docente.

Em que se poderiam justificar as dificuldades escolares desses seis sujeitos e de muitos outros diagnosticados em milhares de escolas brasileiras? Segundo Leandro de Lajonquière, em seu livro *De Piaget a Freud*, há algo que se insere entre o ensinado e o resultado; uma espécie de "substância" capaz de oferecer resistência à aprendizagem, algo que teria tanto a chave que possibilita quanto a que impossibilita as aprendizagens.

3. Não houve relatos das mães acerca de malformações genéticas, síndromes, tumores, paralisia cerebral, nem tampouco comprometimentos congênitos ou decorrentes do parto, que incorram em distúrbios no desenvolvimento intelectual das crianças.

De acordo com a psicologia cognitiva, todo conhecimento é, em essência, uma construção oriunda de um processo endógeno de *equilibração majorante*, o mecanismo básico do desenvolvimento intelectual. Mas, mesmo sendo possível isolar traços comuns nesses processos dos indivíduos, registra-se um caráter imprevisível e singular no processo *majorante* de cada sujeito.

A psicanálise não parece contrapor-se a essa análise do processo de apreensão do conhecimento, mas sim contribuir com uma complementação que transcende o indivíduo e alcança o sujeito, partindo do pressuposto de que o pensamento é um composto entrelaçado de conhecimento e saber, ou seja, o produto do entrelaçamento entre a inteligência e o desejo.

Diante disso, talvez se possa pensar muitos dos casos de fracasso escolar enquanto formas sintomáticas, decorrentes da relação do sujeito com o saber. Freud concebeu o trabalho intelectual como a forma sublimada de obter prazer, através de um desvio do alvo pulsional. Sobre o tema aprendizagem, especificamente, não se encontra nenhum texto escrito por ele; entretanto mostram-se claros, em sua obra, os determinantes psíquicos que levam alguém a ser um "desejante de saber", o que faz compreender o significado de aprendizagem em sua teoria. Segundo Kupfer (2004), esse processo depende da razão que motiva a busca do conhecimento, ou seja, algo habilita a criança para o mundo do conhecimento e se encontra atrelado a algumas circunstâncias, para que essa busca se torne possível.

A gênese desse movimento estaria na interpretação, dada pela criança, à descoberta da diferença sexual anatômica (FREUD, 1972), a qual estimula a pesquisa sobre a origem dos bebês e sobre a participação do homem e da mulher nessa história. Para Freud (1972), portanto, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é a pulsão sexual, o que não parece considerado nas abordagens cognitivas. Esse motor da investigação intelectual, indicado por Freud, significa a "substância" a que Lajonquière se referiu, e que é capaz de oferecer resistência ou contribuir para a aprendizagem. É o destino dessa

pulsão, eleito pelo sujeito como a "melhor" solução, pelo menos em princípio, para esse impasse, que caracterizará a relação do sujeito com o saber.

Tal perspectiva permite pensarmos que o diagnóstico de fracasso escolar, tão facilmente deflagrado nos espaços educativos, prescindem de análise subjetiva que inclua o sujeito no processo de aprendizagem.

A contribuição da psicanálise nos processos educativos é a consideração da subjetividade e do desejo em relação ao conhecimento e às aprendizagens, como motor da atividade simbólica, em detrimento de um referencial centrado nas capacidades do organismo para a aquisição e tratamento das informações. Desse modo entende-se o seguinte enunciado de Lajonquière: "O onipotente funcionar majorante da cognitiva equilibração inteligente produz conhecimentos. O infatigável trabalhar inconsciente do discorrer significante produz sonhos, lapsos, atos falhos e sintomas (isto é, o plus do saber)" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 146).

Para além da função da cognição, é preciso levar em conta o sujeito do inconsciente, que se manifesta inclusive nas formas de expressão oferecidas pela vivência da arte. Nesses casos, em especial, pelo teatro.

A partir desse recorte da teoria psicanalítica é possível pensar que o fracasso escolar, em alguns casos, possui o estatuto de um sintoma que incomoda e, por isso, pede deciframento. Nessa perspectiva consideram-se as dificuldades escolares das crianças referidas neste trabalho, como algo particular, elaborado, em cada caso, para responder ao impacto de um não-saber relativo ao real, que se manifesta, então, na esfera da vida escolar sob a forma de impossibilidade de saber. Antes que esse não-saber do sujeito seja interpretado como falha orgânica, falha cognitiva ou *deficit* cultural, a proposta é a de oferecer a essas crianças em situação de fracasso uma chance para refletirem sobre o que não lhes parece possível tratar de outra maneira, senão por meio da expressão de um impasse na vida escolar. Propôs-se, portanto, a trabalhar na hiância entre o saber pedagógico

e o saber psicológico, médico ou outro, oferecendo ao sujeito uma oportunidade de palavra, por meio dos jogos teatrais. Nesse ponto de trabalho localizado entre esses saberes é que ocorre a manifestação do sujeito, como esclarece Santiago:

> Parece que, exatamente nessa hiância entre o pedagógico e o psicológico – em que tanto a eficácia dos métodos de aprendizagem quanto o saber médico-psicológico falham ao tentar anular a expressão da dificuldade enquanto efeito da linguagem –, exatamente nesse ponto há uma chance para o discurso analítico poder operar. E essa operação consiste na transformação de tal dificuldade escolar em um sintoma. (SANTIAGO, 2005, p. 26)

O que confirmou, neste trabalho, a possibilidade de os jogos teatrais constituírem uma oferta de palavra foram os próprios testemunhos das crianças, em consonância com seus atos durante os jogos, evidenciando mais elementos da história de cada um do que desconhecimento a respeito dos fundamentos pedagógicos propostos nas atividades. Esses registros demonstraram a presença de um material subjacente ao focado pelo olhar pedagógico, que, ao ser acolhido, ofereceu a oportunidade, a cada sujeito, de ressignificar sua posição subjetiva e a possibilidade de mobilidade desta, no discurso.

Outro fato a se considerar é o de existir outro sujeito no espaço de vivência dos jogos teatrais ofertado às participantes. Esse sujeito ocupa, quase inevitavelmente, o lugar da transferência (FREUD, XVI, 1976) atribuído, de maneira particular, pelos sujeitos participantes.

Trata-se de uma posição receptora de endereçamentos, passível de ser vivenciada por educadores, por exemplo. A responsável pelos jogos teatrais foi claramente solicitada, do ponto de vista transferencial, em papéis distintos do mestre, tais como mãe, irmã, amiga, rival. A atividade em si lhe permitiu prestar-se a esses papéis, de acordo com a necessidade do sujeito, o que parece naturalmente difícil no lugar do professor. Neste, o processo se realiza muito mais no plano inconsciente, diferentemente do que é possível na situa-

ção dos jogos teatrais. O lugar atribuído ao professor, muitas vezes, impossibilita-o de assumir outros, oriundos da transferência, necessários ao sujeito para a elaboração de suas questões e sintomas.

Durante a prática dos jogos, pôde-se perceber as competências e habilidades das crianças, muitas vezes não percebidas nas atividades peculiares à escola. Além disso, perceberam-se manifestações pessoais subjetivas, que produziram efeitos ao longo do processo. É essa observação, justamente, que permite caracterizar este trabalho com um enfoque pedagógico e carregado de atenção ao subjetivo.

Considerando o quadro que trata dos discursos dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem das crianças (o quadro que apresenta um paralelo entre as queixas escolares e familiares direcionadas às crianças), e confrontando-o com os resultados escolares das crianças participantes deste trabalho, talvez se possa, diante dessas questões levantadas, pensar no conjunto de definições – sujeito do desejo, inconsciente e transferência – como uma possível resposta aos efeitos subjetivos promovidos nessa prática.

Não se pode afirmar que o uso dos jogos teatrais com esses sujeitos promoveu a "cura" ou solucionou os problemas de aprendizagem e talvez seja essa uma afirmação que jamais poderá realizar-se. O que se pode pensar é que os jogos teatrais, confirmando hipóteses iniciais, são passíveis de ser usados na educação como prática pedagógica e também como prática que atinge a dimensão da subjetividade. Portanto, é possível pensar que esse aspecto do efeito de tal prática seja contemplado na formação dos futuros "teatro-educadores" ou professores que utilizam o teatro.

Uma vez preparados para discernirem esse aspecto, os educadores, dentro das próprias escolas, dos próprios currículos e do próprio processo de aprendizagem em si, poderão promover um auxílio às crianças com dificuldades. Em outros termos, esse aspecto, uma vez contemplado na formação desses profissionais, ou seja, a ampliação da atenção do educador, bem poderá significar um *plus* no equipamento escolar.

Cabe enfatizar que este trabalho, a partir dessas conclusões, não suporta a pretensão de esgotar as possibilidades da relação teatro, educação e psicanálise, nem tampouco de construir uma solução para os problemas de aprendizagem. Este trabalho significa um recorte dentro das possibilidades do teatro, bem como um enfoque desse recorte. Vale dizer, foi feito o uso do teatro sob o enfoque educacional, partindo de três esferas: a pedagógica, amparada pela ciência da cognição e aprendizagem; a psicológica, amparada pela ciência do comportamento pessoal e social; a subjetiva, amparada pela teoria do sujeito do desejo.

Tornam-se necessárias pesquisas mais específicas, de enfoques mais detalhados e, quem sabe, a sistematização de práticas escolares que apoiam as dificuldades peculiares, minimizando os encaminhamentos para "tratamentos" psicopedagógicos externos, muitas vezes tão estigmatizantes para as crianças.

Os resultados apontados nesta pesquisa, bem como as análises construídas culminaram na ampliação de ações a partir de intervenções com jogos teatrais junto a grupos de alunos pertencentes a escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, encaminhados sob a queixa de fracasso escolar – aprendizagem e/ou comportamento. Tais intervenções serão desenvolvidas, descritas e analisadas em curso de doutoramento orientado nessa mesma linha de pesquisa.

Referências

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *LEI DE DIRETRIZES E BASES* - LDB (Lei n. 9.394/96). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: v. 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 7, Fragmento da análise de um caso de histeria; Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação*: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud*: para repensar as aprendizagens. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. .

NEVES, Libéria R.; SANTIAGO Ana Lydia B. *O uso dos jogos teatrais na educação*: possibilidades diante do fracasso escolar. São Paulo: Papirus, 2009.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Alfabetização, nome próprio e subjetividade: pesquisa-intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem[1]

Marlene Maria Machado da Silva

As pesquisas acadêmicas na área da educação vêm contribuindo para a compreensão dos possíveis fenômenos que interferem no processo de aprendizagem escolar, trazendo novas perspectivas para a análise das dificuldades de alguns alunos, em especial para se alfabetizarem. Essas pesquisas têm contribuído na elaboração de políticas públicas educacionais e propostas pedagógicas, visando uma melhor intervenção nas situações de fracasso escolar. Entretanto, apesar dos avanços obtidos, tais pesquisas não têm conseguido surtir efeito sobre uma parcela significativa de alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem.

O que se pode observar é que as propostas de reeducação com os alunos que apresentam dificuldades de alfabetização se deparam com o limite da singularidade desses sujeitos. Nesse sentido, a psicanálise pode contribuir para a abertura à subjetividade, em articulação com os norteadores conceituais da alfabetização.

Para contemplar a dimensão subjetiva presente no processo de alfabetização, investigamos as dificuldades dos alunos no domínio da língua escrita, a partir de atividades que envolvem o nome

1. Trabalho produzido no âmbito do curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, FAE/UFMG, intitulado Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica (2008), sob orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

próprio, uma vez que é possível observar que a maioria daqueles com dificuldade em se alfabetizarem apresenta algum tipo de impasse na escrita do próprio nome.

Segundo Ferreiro (1985), o nome próprio é um ponto de diferenciação do processo evolutivo da constituição da escrita entre crianças, além de ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita.

Se no campo pedagógico a aquisição e interpretação da escrita seriam facilitadas pela constituição estável do nome próprio, no campo subjetivo este pode vir permeado de outros sentidos e significados que extrapolam a aprendizagem de seu registro escrito, não podendo ser tratado como um significante qualquer, uma vez que ele traz significações para o sujeito que o porta. Segundo Lacan (1961-1962), o nome próprio, por ser um significante, proporciona ao sujeito dizer da sua relação com o outro, pois a forma gráfica pode se confundir com seu significado, assim como o nome das letras pode se confundir com a sua possibilidade de representação fonética.

Assim, a partir desses dois referenciais teóricos, a hipótese que orientou as investigações é que o processo de alfabetização, por meio do reconhecimento do nome próprio, pode repercutir sobre a subjetividade de alguns alunos, impedindo-os de utilizar as letras de seu nome próprio, como puro significante, no domínio da aquisição da base alfabética.

Com esta investigação, interessa-nos saber se há algo da subjetividade do aprendiz se apresentando como sintoma de fracasso escolar. Para isso, utilizamos como metodologia de pesquisa o diagnóstico clínico-pedagógico, de inspiração psicanalítica, proposto por Santiago (2005), o qual tem por objetivo identificar se os impasses dos alunos seriam de ordem conceitual-pedagógica ou subjetiva, por meio do resgate da trajetória intelectual que eles desenvolveram para a solução de uma tarefa.

Para a aplicação do diagnóstico clínico-pedagógico no trabalho com crianças cujas dificuldades se manifestam no início do

processo de alfabetização, retomamos as principais contribuições da psicogênese da língua escrita, as produções referentes ao nome próprio, relacionadas à sua dimensão subjetiva, linguística e gráfica, além das contribuições da psicanálise para a compreensão dos aspectos subjetivos que perpassam o processo de aprendizagem.

As contribuições da psicogênese da língua escrita, através dos níveis descritos por Ferreiro (1985), nos permitem notar que muitos dos fenômenos identificados como sinais de disfunção são inerentes ao processo de construção da língua escrita, sendo precipitado fazer uma equivalência entre fenômeno e patologia nos primeiros anos de escolaridade. Com base nessa constatação é que optamos por tomar como sujeitos da pesquisa os alunos com mais de oito anos de idade e três anos de escolaridade que ainda não estão alfabetizados.

Durante a realização do diagnóstico clínico-pedagógico foram aplicadas atividades de leitura e escrita, com ênfase no uso do nome próprio. À medida que a criança desenvolvia as atividades e apresentava seus "erros", era convidada a falar sobre os mesmos e suas dificuldades, possibilitando a localização de seus impasses, o que favorece uma maior compreensão do que ela necessita para a sua superação. Nesse percurso, foi possível observar que, quando se tratava de um impasse de ordem pedagógica, bastavam a orientação e informação conceitual para que a criança o superasse. Entretanto, se, ao contrário, a criança persistisse no erro, isso poderia ser indicativo de uma manifestação sintomática.

Sobre a criança que fracassa

Muitas vezes, diante do diagnóstico pedagógico inicial, realizado pelos professores, somado à observação da dificuldade de algumas crianças para aprender e fixar a atenção, durante anos, a tendência é apontar como possível causa das suas dificuldades de aprendizagem uma limitação das funções cognitivas. Segundo Santiago (2005, p. 29), não é difícil que essa suposta limitação adquira o estatuto de distúrbio, sendo confirmada com o aval das avaliações médico-psicológicas. Ainda para esses casos, busca-se

justificar as dificuldades dos alunos levantando-se a hipótese da presença de conflitos emocionais, a partir do que se conhece da história familiar.

Segundo Patto (2000), os progressos da nosologia influenciaram na forma de a escola nomear e intervir nas dificuldades dos alunos que apresentavam ritmos de aprendizagem diferenciados de seus colegas. Em consequência, a diferença para aprender torna-se para o aluno um estigma de anormalidade.

Gentili (2001, p. 38) também afirma que as alternativas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem e as iniciativas das políticas educacionais no sentido de enfraquecer os obstáculos que impediam o acesso à escola não significaram "o fim das barreiras discriminatórias, mas sim um deslocamento em direção ao interior da própria instituição escolar". Já Santiago (2005, p. 22) afirma que "o propósito da 'adaptação escolar' inscrito nestas ofertas encontra sempre seu efeito inverso – a saber: a própria perpetuação da lógica da exclusão".

Com relação à maneira como o aluno se manifesta diante da situação de fracasso escolar, Cordié (1996) aponta duas alternativas diante das primeiras dificuldades: a) ***não ficar passivo*** – fazer-se notar por outros meios que não os escolares, procurando compensar seu fracasso; suas condutas passam a ser consideradas distúrbios de comportamento, perpetuando e acentuando a rejeição de colegas e professores. b) ***aceitar seu fracasso*** – ao se identificar com ele, assume uma postura passiva masoquista, apresentando total indiferença e imobilismo quanto à aprendizagem; habituando-se com o fracasso, passam a se satisfazer com ele, sendo difícil sair dessa situação.

Especificamente com relação às possíveis causas do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem, Angelucci ***et al***. (2004, p. 51-72) apontam que as pesquisas revelam novas abordagens e mudanças de perspectiva: da explicação localizada no aluno e seus familiares, passaram-se a considerar os aspectos e sujeitos envolvidos no processo escolar como um todo. Segundo a autora, essas

novas abordagens apresentam o fracasso escolar como um problema de ordem psíquica, técnica, institucional ou política.

Santiago (2005, p. 42) chama a atenção para o fato de as tentativas de explicação do fracasso escolar – quantitativa ou qualitativamente –, excluírem, em sua maioria, a dimensão do sujeito na análise das dificuldades escolares. Por dimensão do sujeito a autora refere-se ao processo, singular para cada aluno, do acesso à leitura e à escrita. Ao não levar em conta o impacto da língua sobre o ser falante, corre-se o risco de situar os fracassados "em uma mera posição de objeto do conhecimento", produzindo "o confinamento da subjetividade ao silêncio" (p. 42).

Mas como dar voz ao aluno que fracassa?

Considerar o que o aluno tem a dizer sobre seu próprio processo constitui o grande desafio para os educadores e para aqueles que se propõem a investigar as dificuldades de aprendizagem.

O diagnóstico clínico-pedagógico: proposta de intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem

Na sua interlocução com a educação, em "A inibição intelectual na psicanálise", Santiago (2005, p. 13) descreve as formas sintomáticas que decorrem da relação do sujeito com o saber, mostrando como as dificuldades de aprendizagem, ao serem submetidas ao discurso científico, acabam marcadas por um ato diagnóstico, que, embora se mostre oscilante entre uma "patologia" e uma "disfunção", não vacila em prescrever um *deficit* para o aluno avaliado.

Marcado pelo diagnóstico das patologias psíquicas e mentais, o aluno é encaminhado para tratamento médico-psicológico e, no grupo, permanece assinalado pelo *deficit* que o identificou.

Diante dessa constatação, a proposta da autora é que se separem os dois campos: pedagógico e clínico, para as intervenções nos problemas de aprendizagem. Assim, propõe o diagnóstico clínico-pedagógico, que tem por objetivo "identificar o estatuto da dificul-

dade em duas esferas distintas: uma conceitual-pedagógica e outra relativa à economia subjetiva do aluno" (2005, p. 29).

Segundo Santiago, a condução do diagnóstico clínico-pedagógico somente é possível se aquele que o realiza, no caso, pedagogo ou educador, se despojar do "lugar tentador de mestre" e se colocar na "posição de não-saber diante do outro" (SANTIAGO, 2005, p. 29). Será preciso acreditar que o dizer da criança é que poderá indicar possibilidades de intervenções capazes de ajudar efetivamente na construção de uma saída possível para seu impasse e sua dificuldade. Ainda segundo a autora, o objetivo do referido diagnóstico seria identificar "o processo particular do sujeito diante da apreensão daquilo que é da ordem da lei do significante e do arbitrário do sentido" (SANTIAGO, 2005, p. 26).

Para a aplicação do diagnóstico, incorporaram-se as principais contribuições da psicogênese da língua escrita, juntamente com as produções referentes ao nome próprio, relacionadas à sua dimensão subjetiva, linguística e gráfica.

A importância do nome próprio no processo de alfabetização

Uma das primeiras observações sobre a importância do nome próprio no processo de alfabetização encontra-se no texto "Los procesos constructivos de apopriación de la escritura" de Emilia Ferreiro (1982). A autora afirma que o desenvolvimento psicogenético da escrita pode ter origem fora da escola, por meio do nome próprio, que ela nomeia como o ponto de diferenciação no processo evolutivo da constituição da escrita entre crianças de classe baixa (CB) e classe média (CM).

> Los niños de CB tanto como los de CM enfrentan los mismos problemas cognitivos para constituir sus escrituras. El punto en el que diferenciam drásticamente ambas lineas evolutivas es el siguiente: el medio provee en la escuela primaria. Esa escritura es la del nombre propio. Diez de los doce niños de CM saben reproducir la serie de letras que componen su nombre antes de los 6 años (algunos de

> ellos mucho antes). Para los otros, para los de CB, la escritura convencional del nombre es una aquisición escolar. (FERREIRO, 1982, p. 151)[2]

Considerando que a escrita do nome próprio, para a maioria das crianças, será uma aprendizagem escolar, faz-se necessário refletirmos sobre a sua presença e uso na vida social e, em especial, no processo de alfabetização das crianças.

Durante o processo de desenvolvimento da linguagem, a criança, na interação com o meio, perceberá que as coisas e pessoas são identificadas por uma palavra – o nome –, o qual apresenta constância em sua forma sonora, facilitando, assim, a comunicação. À medida que vai tendo acesso à língua escrita, ela começa a perceber que as palavras faladas também têm uma representação gráfica. É nesse contexto que, segundo Bosco (2006), aprender a escrever o nome significa, aos olhos dos pais e da escola, um primeiro grande triunfo da criança nas letras.

O acesso da criança ao espaço escolar trará novas mudanças e, nesse novo contexto, o registro oral e escrito do nome próprio servirá para identificá-la, marcando suas semelhanças e diferenças com outras crianças e demais pessoas pertencentes a esse espaço, estando em tudo que lhe pertence, como em seus materiais, na lista de chamada, em suas produções. Porém, diferentemente do espaço familiar, em que a criança pode ser chamada pelo nome, de filho(a) ou por um apelido, na escola será ***exclusivamente*** tratada pelo seu nome próprio.

Essas mudanças interferem e interagem com o momento de construção da escrita. Elas constituem novas nomeações e identificações que, até então, não faziam parte do mundo da criança, por

2. Tradução nossa: "As crianças de classe baixa, tanto como as de classe média, enfrentam os mesmos problemas cognitivos para constituir as suas escritas. O ponto em que se diferenciam drasticamente ambas as linhas evolutivas é o seguinte: o meio provido na escola primária. Essa escrita é a do nome próprio. Dez das doze crianças de classe média sabem reproduzir a série de letras que compõem o seu nome antes dos seis anos (algumas delas muito antes). Para as outras, para as de classe baixa, a escrita convencional do nome é uma aquisição escolar".

serem exclusivamente constitutivas do espaço escolar. A criança terá que atribuir e somar novos sentidos e significados aos usos e funções da escrita, além de aprender a dominar sua técnica. Nesse sentido, como afirma Smolka (1993), a alfabetização, mediante a função interativa e a aquisição do conhecimento na/pela escrita, deverá constituir uma atividade discursiva, na qual a criança aprenderá a ouvir, a entender o outro pela leitura e a falar, a dizer o que ela quer ou o que pensa, pela escrita.

Especificamente sobre a escrita do nome próprio, ao chegarem à escola, as crianças apresentam conhecimentos diversos. Contudo, Ferreiro (1982) afirma que, se aos quatro anos o processo de aquisição parece ser o mesmo, independentemente da origem social, aos seis anos, a diferença entre crianças de classes baixa e média é *maciça* (grifo da autora).

No caso da maioria das crianças de CB, será exclusivamente na escola que aprenderão que os nomes das coisas e das pessoas também têm uma forma gráfica e que a escrita do nome próprio, principalmente a assinatura, lhes proporcionará a extensão de sua identidade através da escrita, além de gerar conflito cognitivo na percepção da constituição escrita do nome (BOSCO, 2006).

Ferreiro (1982) afirma que, para a criança, a percepção do que constitui o nome ocorre no momento em que nota que ele, por meio de suas letras, representa uma propriedade essencial dos objetos, que o desenho não consegue representar. Nesse sentido, a autora afirma que o sujeito na constituição da escrita passará por tentativas de assimilação do código, construindo hipóteses para utilização das letras, uma vez que estas não podem "dizer" nada, a não ser o que elas mesmas são: letras.

O processo de construção do nome próprio é similar ao de outras palavras; a diferença reside no fato de ser ele uma das primeiras palavras que significam uma interpretação real, verdadeira e estável de algo singular, o que, segundo Teberosky (1993), facilitaria a informação sobre a ordem do conjunto de letras que compõem a palavra que está sendo escrita. A autora afirma que "a escrita do nome próprio parece

ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita".

Por ser um modelo estável e dirigido ao ser que designa, o nome próprio permanece inalterado mesmo na passagem de uma língua para outra, não admitindo tradução. Segundo Lacan (1962-1962), essa perspectiva do nome, enquanto código que não se altera, serve, inclusive, como fonte de pesquisa para a decifração da língua de um povo desconhecido. Observa-se algo semelhante no processo de aquisição da escrita, quando as letras do nome da criança obtêm um predomínio diante das demais, servindo de referência para a construção de novas palavras e, nesse sentido, ela já começa a decifrar a língua, apesar de ainda não saber diferenciar os nomes próprios, dos comuns.

No processo de aquisição da língua escrita, dependendo da hipótese em que a criança se encontrar, o nome próprio poderá ser tanto fonte de informação quanto de conflito, pois, segundo Moreira (1991), na mesma proporção que este favorece a compreensão da convencionalidade da escrita, em alguns casos, também o faz contrariando as convenções ortográficas. Por exemplo, uma aluna de nome CAROLYNE tanto terá informações sobre as letras que a ajudam escrever o início da palavra CASA, como estará diante do conflito de perceber que a palavra LIXO não estará convencionalmente correta se for escrita com Y, assim como a sílaba LY, presente em seu nome.

Nesse sentido, com relação ao uso que a escola faz do nome próprio, Ferreiro (1982) nos adverte sobre o uso de nomes caricaturizados como Lili, Dudu etc., pois nenhum nome pode substituir o nome próprio, qualquer que seja sua dificuldade ortográfica. Também nos alerta sobre a necessidade de a escola trabalhar a função social da escrita de forma geral e a do nome próprio, pois, ao contrário, estaria favorecendo algumas crianças que já as construíram, deixando outras na penumbra inicial, uma vez que estas não sabem a escrita do seu nome, por não terem tido a quem recorrer no momento anterior à escola.

No caso da escrita do nome próprio, a concretização passará primeiro pela sua funcionalidade, como identificatório de objetos que o sujeito possui ou pela autoria de sua produção, uma vez que o nome confere "uma carga afetiva da presença do sujeito no seu produto" (MOREIRA; KATO, 1991, p. 48). Posteriormente é que a criança começará a se ater a uma forma convencional para o registro do seu nome, a partir da escrita da professora. O registro escrito do nome próprio do aluno, pela professora, ocupa o lugar de espelho e espera-se que ao longo do processo de alfabetização, ele dispense tal espelho, por já incorporar a escrita do nome como sua representação gráfica, lançando-se na busca de uma maneira própria de registrá-lo, ou seja, sua assinatura (BOSCO, 2006). Nessa perspectiva, a professora escreve para que, no futuro, não precise mais escrever, uma vez que seus alunos escreverão em nome próprio.

O nome próprio para a psicanálise

O nome próprio denota, antes de tudo, um referente, que ele não significa, mas que se refere a ele. Aqui estaria a diferença entre o nome próprio e o comum. Diante do nome comum perguntamos o que ele significa, já o nome próprio nos leva a interrogar sobre quem seria seu portador. Além do mais, o nome próprio é um elemento de designação de pertença e de classificação linguístico-social. Ele possibilita a diferenciação de cada um dos membros de uma família, ao mesmo tempo em que assegura a agregação simbólica de todos em um grupo (MARTINS, 1991).

A função primeira do nome próprio é dizer de uma nomeação, evidenciada por uma rede de relações, que atravessa tanto quem nomeia quanto quem é nomeado, não sendo possível reduzir o nome próprio a um referente identificatório do cidadão na sociedade. Nessa rede de relações há uma historicidade que apresenta o sujeito como único e distinto dos demais. Entretanto, diante do nome próprio, o sujeito pode se identificar a ele ou com ele se embaraçar, ao se questionar sobre seu lugar no desejo dos pais, no momento da sua escolha.

O nome próprio, enquanto significante, seria uma palavra que presentificaria o lugar do sujeito, no momento em que ele identificar-se ou for identificado pelo mesmo. Enquanto significante, o nome próprio possibilita que a identificação se faça existir na linguagem, pois, segundo Lacan:

> Lo que distingue el significante es sólo ser lo que los otros no son; lo que, en el significante, implica que esta función de la unidad es justamente no ser sino diferencia. Es en tanto pura diferencia que la unidad, en su función significante se estructura, se constituye. (LACAN, 1961-1962, p. 19)

Lacan retoma a origem da escrita para explicar o que seria o traço de unicidade, como significante. Segundo ele, quando o homem começa a perceber a limitação dos pictogramas para representar o que queria, passa a compor os ideogramas, a partir dos sons que os pictogramas representavam. Esses ideogramas, assim como as futuras escritas sumérias, guardavam, no seu começo, um traço de unicidade do objeto que deu origem ao pictograma, pois "si es del objeto que el trazo surge, es algo del objeto que el trazo retiene: justamente su unicidad" (LACAN, 1961-1962, p. 46). Como exemplo dessa afirmação, Lacan cita as escritas indecifráveis, pela falta de conhecimento sobre a linguagem que as encarna, pois, segundo ele, o progresso da escrita de um povo está ligado à sua capacidade de simbolizá-la e esta, enquanto significante, somente funcionará como tal à medida que a marca for vocalizada. No caso dessas escritas indecifráveis, o nome próprio seria a referência primeira para a compreensão de sua estrutura.

Assim, pode-se concluir que as letras, em sua forma final, não guardam mais características do que as originou, apresentando-se como objeto esvaziado de sentido próprio. No entanto, enquanto significantes, carregam traços que seriam a significação da história de sua origem, ao mesmo tempo que proporcionam ao homem dar significado às suas palavras.

O nome próprio, assim como a letra, também seria um significante puro, por não possuir sentido próprio, necessitando do pro-

cesso de significação de cada sujeito (LACAN, 1961-1962, p. 40). Esse processo de significação será permeado por uma repetição de traços de identificação que podem encontrar, no nome próprio, seu significante primordial.

Enquanto significantes puros, nome próprio e letra não podem ser registrados de qualquer maneira, alterando sua forma, pois não se traduzem, mas se transmitem como tal. Esta, inclusive, é a característica que denomina um nome como próprio: não se traduzir na passagem de uma língua para outra.

Para compreendermos o nome próprio enquanto significante puro, Lacan o compara às letras. Segundo o autor, elas têm nome e muitas vezes sua emissão fonética é confundida com o mesmo, comprometendo a compreensão do que elas são e o que podem significar (LACAN, 1961-1962, p. 44). Algo parecido ocorre no processo de alfabetização, quando várias crianças utilizam o nome da letra para representar sua emissão fonética, como no exemplo da escrita das palavras BTRABA (beterraba) e CNORA (cenoura). Da mesma maneira que uma letra pode apresentar uma confusão entre seu nome e o som que será possível representar, o sentido que o nome próprio tem para um sujeito também pode se confundir com letras que o compõem.

Talvez aqui encontre-se o paradoxo do nome próprio, por ter tanto a função significante quanto objetal, pois, segundo Leite (2004, p. 301), "no mesmo movimento em que o nome próprio traz ao humano significações, por incluí-lo na matriz simbólica, ele se apresenta como letra, como objeto, esvaziando toda possibilidade de sentido". Ainda, segundo a autora, devido à dupla função significante e objetal do nome próprio, este pode ser capturado pelas formações do inconsciente.

Para o aluno, o encontro com a escrita do nome próprio, expressando seu significado, pode proporcionar-lhe a possibilidade de retificar algumas ideias sobre ele que, direta ou indiretamente, possam estar interferindo na aquisição da escrita em geral. Pela (re) constituição das funções significantes e objetais do nome próprio,

o aluno, enquanto sujeito da/na linguagem, à medida que domina a língua escrita pode nomear as coisas, objetos e pessoas, por escrito.

Para exemplificar como a tríade alfabetização, nome próprio e subjetividade se faz presente e se articula no processo de aprendizagem da língua, apresentaremos fragmentos de um dos casos investigados durante a pesquisa.

Lucy e seu nome

Lucy tem 11 anos e seu corpo já começou a apresentar características comuns da puberdade. A aluna reside com a família em uma vila denominada de favela por seus moradores, localizada próxima ao centro de Belo Horizonte. A aluna mora com vários familiares: mãe, tio, avó, primos e bisavó. Não há a presença do pai biológico.

Uma primeira análise, proporcionada pela investigação, foi possibilitada no momento da criação dos nomes e sobrenomes dos familiares, em substituição aos originais, a partir dos impasses apresentados por Lucy, durante a realização das atividades. Para cada criança investigada, tivemos que analisar sua relação com a escrita, seu nome próprio, os dos familiares e quais letras se destacavam em suas reflexões. Com certeza, no caso de Lucy, os nomes de familiares presentes nos seus dizeres foram aqueles que mais exigiram cuidados para serem substituídos, uma vez que as letras L, U, E e M, que se destacaram em vários momentos, estavam presentes em seu próprio nome, nos de sua mãe, avó, bisavó e tio. Como se pôde observar, diferentemente do que ocorre em muitos casos de investigação ou de apresentação de estudos de caso, o nome fictício não configurou uma substituição nominal, mas a simbolização das primeiras análises realizadas, a partir dos dizeres dos alunos.

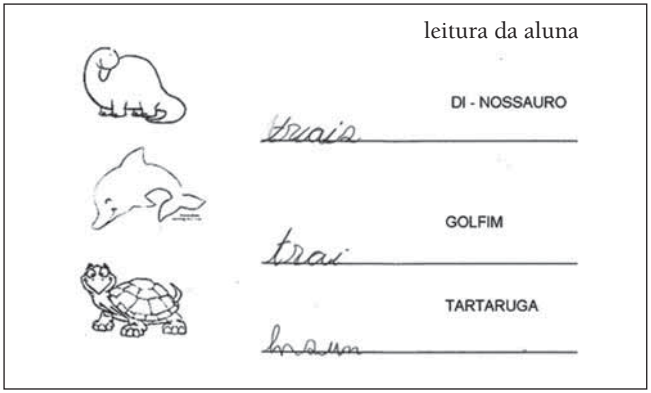
No Quadro 1, descrevemos os nomes e sobrenomes dos familiares de Lucy que ajudarão a compreender as questões apresentadas por ela.

Quadro 1
Nome dos familiares, parentesco e como são chamados pela aluna

Aluna: Lucy do Carmo Sacramário, chamada de LUCY e LUCIMARE pelos familiares e de Babu pelo tio Tio: Lecy do Carmo Sacramário, chamado de Pai Mãe: Lucimare Sacramário Mapotinho, chamada pelo apelido GOIA Avó: Luciana do Carmo Sacramário, chamada pelo apelido LU Bisavó: Marília do Carmo Sacramário, chamada de Mãe

No diagnóstico inicial, Lucy demonstra medo diante da tarefa de escrever e ler o que havia produzido, sobretudo seu nome. A princípio, escreve o nome dos animais e, com a insistência para que escrevesse seu nome, Lucy ajoelha-se diante da pesquisadora para fazê-lo, e assim permanece até o final da atividade. Nesse momento, sua escrita apresenta-se no nível pré-silábico:

Quadro 2
Diagnóstico inicial



Lucy escreve seu nome com letra de imprensa maiúscula e o lê de forma global, sem estabelecer relação fonema/grafema. Quanto às letras, somente identifica o U.

No primeiro encontro individual, Lucy já apresentou uma escrita silábica, identificando outras letras. As consoantes conhecidas foram identificadas de diferentes maneiras: a) pelo nome (quando sabia), b) por uma sílaba possível de ser formada, com o acréscimo de uma vogal,

como no exemplo: para P dizia PA e c) dizendo o nome da consoante seguida de algo que se iniciasse com a mesma: R de rato, D de dedo. Entretanto, houve momentos em que apresentou respostas sem uma relação linguística: M de bebê, T de neném, M de avião, N de dedo, G de bravo, L de igreja e V de casa.

Antes de começar as primeiras atividades, a aluna diz que tem medo de errar e questiona a pesquisadora sobre a razão de fazer aquelas atividades: "Pra que que você quer isso?" Basta a explicação de que é para ajudá-la a aprender a ler e escrever, para ela retomar a escrita. Enquanto escreve, as sílabas ou letras são pronunciadas seguidas da expressão "de": Va "de" vaca, V "de" touro, C "de" casa, Bo "de" bola. A expressão "de" parece evocar a origem da letra, como se esta não existisse por si só, ou seja, não seria possível nomeá-la somente pelo que ela é, letra.

A respeito da dificuldade de identificar a letra L, parece tratar-se de algo da ordem de um sintoma, já que era a inicial do seu nome e do de vários familiares. Em diálogo com Lucy sobre seu nome, esta traz questionamentos sobre a verdade do mesmo.

Quadro 3
Diálogo com a aluna sobre seu nome

P – Qual é o seu nome?
A – Qual meu nome? Verdadeiro?
P – É.
A – Lucy do Carmo Sacramário.
P – Lucy do Carmo Sacramário, seu nome inteiro e você sabe qual é a parte que é só o seu nome?
A – (silêncio) Lucimare (nome da mãe).
P – Lucimare seria o seu nome?
A – A minha irmã só escreve assim.
P – A sua irmã só escreve assim, Lucy?
A – Não, mas eu só escrevo assim.
P – Você falou que seu nome é Lucimare. Seu nome de verdade?
A – É, minha mãe falou que é Lucimare.
P – Sua mãe falou que seu nome é Lucimare?
A – Minha mãe me chama em casa de Lucimare.
P – Tem mais alguém que chama você de Lucimare?
A – Minha irmã.

A confirmação da verdadeira escrita de seu nome ocorreu por ocasião do trabalho com a certidão de nascimento, apresentada como um documento que os pais solicitam ao cartório, para registrar o nascimento de um filho e dar-lhe seu nome. Lucy desconhece cada informação da certidão, mas no momento da leitura do nome de sua mãe demonstra extrema surpresa. Parece que algo que seria do conhecimento de Lucy, sobre a escrita e história de seu nome, foi tocado por algo inconsciente.

Quadro 4
A descoberta do nome da mãe, na certidão de nascimento

P – ... filha de ... Lucimare Sacramário Mapotinho!
A – Credu!
P – O que foi?
A – (começa a rir compulsivamente).
P – O que foi?
A – Lê de novo! (rindo quase sem conseguir falar, colocando o dedo na boca).
P – Vou ler de novo! Filha de Lucimare Sacramário Mapotinho!
A – (continua rindo, sem parar).
P – O que foi?
A – Nada, não!
P – Uai! Foi alguma coisa, você está chorando de rir!
A – (continua rindo) Pode ler!
P – Hum?
A – Pode ler, vai!
P – O que foi?
A – Pode ler! (as risadas continuam) Pode ler! Pode terminar!

Nesse episódio, a leitura ocupa papel de referência para essa aluna: "Pode ler, vai!"; ela acalma-se quando a pesquisadora começa a ler o nome dos avós maternos, uma vez que não há o nome do pai.

Durante o trabalho com a certidão de nascimento sobre a diferenciação entre nome e sobrenome, Lucy fala que seu pai tem o mesmo nome que ela. Trata-se de seu tio LECY DO CARMO SACRAMÁRIO. Aqui se pode verificar uma possível explicação quanto à troca das letras E e U que a aluna apresentava. Apesar de serem a única diferença entre o nome de Lucy e seu tio, ela insiste em afirmar que ambos os nomes são iguais.

Quanto ao pai, Lucy simplesmente diz: "Eu tenho dois pais, por causa que um chama Lecy e o outro eu não sei!"

Ao final da leitura da certidão de nascimento, Lucy questiona sobre a falta do nome de sua mãe, se referindo a MARÍLIA DO CARMO. Nesse momento, a pesquisadora aproveita para lhe explicar que nesse documento somente é registrado o nome da criança, dos pais e avós; demais parentes não o compõem.

As nomeações: Lucy, Lucimare, Lu e Lecy, para respectivamente filha, mãe, avó e tio, sugerem que a letra L seria um possível ponto de identificação linguística entre os membros da família, que teria a bisavó como mãe de todos, segundo dizeres de Lucy.

A partir da leitura da certidão de nascimento, parece que Lucy consegue reorganizar algumas informações ou equívocos que tinha a respeito do seu nome e da constituição dos membros de sua família, pois consegue deslocar sua atenção para os aspectos formais da língua, em suas próximas escritas.

Através das palavras cruzadas realizadas com o nome dos demais alunos que participaram da pesquisa, Lucy percebe que as letras podem ser utilizadas na constituição de tantas palavras quantas se queira formar. Esse novo conhecimento lhe possibilita escrever os nomes de seus familiares, utilizando as letras de seu próprio nome. Primeiro quer escrever o nome de sua mãe:

Quadro 5
Diferença entre o nome da aluna e o de sua mãe

P – Uma pessoa da sua casa!
A – (silêncio e fala baixinho) Goia.
P – Goia! Você vai escrever o apelido dela ou o nome dela?
A – O nome dela, eu não sei!
P – Você sabe escrever o apelido?
A – (balança a cabeça que não)
P – Não? O nome dela é Lucimare
A – Igual à letra, né? (mostra o L e começa a escrever olhando para as letras do seu nome). O dela é com Y também?
P – O que você acha?
A – Acho que é com I.

Ao escrever o nome de sua mãe, percebe que as três letras iniciais: LUC são iguais às do seu nome, mas, principalmente, que há uma diferença quanto à representação do fonema I, diferença confirmada pela certidão de nascimento.

Em outra atividade para diferenciar as letras de outras formas de registro escrito, a aluna fala por que tem medo de errar:

Quadro 6
Sobre o medo de errar

P – Tem outra palavra escrita?
A – Tem... (dizendo com voz de dúvida).
P – Por que você ficou com dúvida?
A – Porque eu pensei que ia errar!
P – Por que você pensou que ia errar?
A – Uai, porque eu ia errar!
P – Mas você acha que aquilo é uma palavra escrita?
A – É!
P – Então está certa! Mas você não sabe por que você achava que ia errar?
A – (fala incompreensível).
P – Tira um pouquinho o lápis da boca; você achou o quê?
A – Por que você vai dar a folha para minha mãe, eu pensei que se eu errasse você ia falar pra minha mãe, aí ela me bate!
P – Ah, então quer dizer que quando você erra alguma coisa na escola ela te bate?E quando você acerta não te bate!
A – (balança a cabeça que sim).

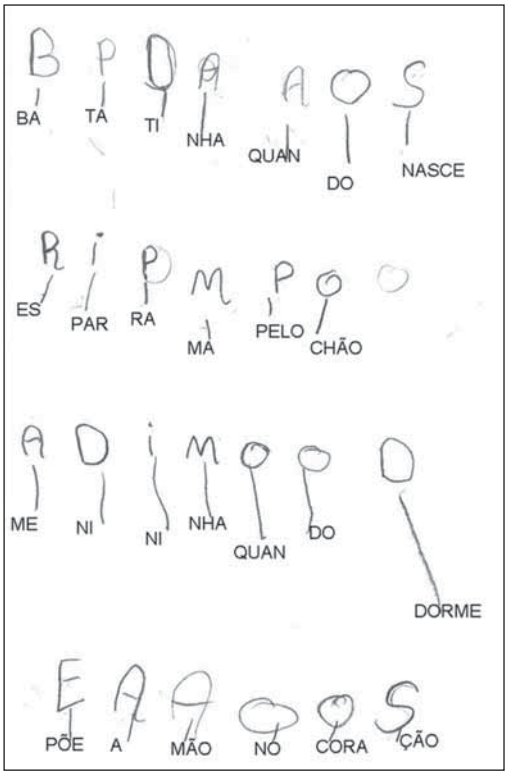
No decorrer dos encontros, o "não sei" dá lugar à tentativa de fazer. Na cópia de uma quadrinha, dirá: "Pode deixar, eu sei fazer" e, mesmo não tendo sido necessária a ajuda da pesquisadora, exclama: "Ainda bem que você foi mostrando!"

Já na reescrita de uma quadrinha conhecida demonstrou suas novas elaborações sobre a escrita.

No início da quadrinha, diante do escrito – BPDA –, dirá: "Eu não escrevi nada!", porém, ao ser questionada sobre o que queria escrever, responde "Batatinha", e logo, acrescenta: "Quando a batatinha nasce, esparrama pelo chão, isso que eu quero escrever". Com

essa resposta, a aluna reconhece que há sistema que rege nossa língua escrita, apesar de ter consciência de que ainda não o domina.

Quadro 7
Escrita da quadrinha



Ao final dos dez encontros para a realização do diagnóstico clínico-pedagógico, conclui-se que as atividades e intervenções realizadas tiveram um efeito sobre o processo de alfabetização dessa aluna.

A dificuldade da aluna em identificar principalmente as letras L, M e E, que constituía uma manifestação sintomática, foi superada durante a análise da certidão de nascimento e a escrita do nome de seus familiares, passando as letras a serem utilizadas como puro significante na composição de outras palavras.

Mediante as informações oferecidas e as provocações intelectuais, o diagnóstico clínico-pedagógico possibilitou a essa aluna a retificação de algumas ideias sobre a origem e escrita do seu nome próprio, proporcionando o (re)posicionamento subjetivo, o qual repercutiu sobre sua produção escrita. Outro aspecto fundamental durante os encontros foi que, ao falar sobre seu medo de errar, a aluna pôde apresentar a ideia que tinha sobre o uso que o professor fará dos seus erros e registros, indicando a importância da relação professor/aluno para o processo ensino/aprendizagem.

Conclusão

Ao longo dos encontros, Lucy confirmou a importância do nome próprio para seu processo de alfabetização, ao mostrar como as letras do seu nome se destacavam na escrita de outras palavras.

Os alunos nos ensinaram que, para haver aprendizagem, é importante que o professor os ajude a retomar a abertura para o novo, quando persistirem em acreditar que nada sabem. Nesse sentido, as intervenções da pesquisadora, durante o diagnóstico clínico-pedagógico, buscaram retomar a consciência dos alunos sobre seu percurso na aquisição da escrita, para melhor compreensão do que ainda precisavam aprender. Mais do que saberem o que e onde estavam errando, os alunos mostraram que precisam ter referência sobre aquilo em que seus pensamentos a respeito da escrita estavam corretos.

Confirmamos, pelas respostas dos alunos investigados, a importância da perspectiva gráfica e linguística do nome próprio para a alfabetização, por este ser estável, verdadeiro e se referir a um único ser. Entretanto, a partir dos seus dizeres, verificamos que a dimensão subjetiva presente no nome próprio faz com que essas características se apresentem de maneira confusa, inclusive impedindo alguns de ressignificarem a grafia do seu próprio nome, a partir das informações que possuem sobre a língua escrita.

Explicitamente, Lucy apresentou o conflito quanto à verdade de seu nome e o que este representa na estrutura familiar. A expres-

são "Qual nome, o verdadeiro?" demonstrou que, apesar de saber grafar as letras do seu nome, isso não lhe bastava para construir a significação do mesmo. A interferência nessa construção foi o que permitiu a Lucy utilizar suas letras para escrever outras palavras. Nesse percurso, o medo de errar deu lugar ao desejo de aprender.

Verificamos na análise dos impasses dos alunos que, durante o processo de alfabetização, as dificuldades de ordem conceitual-pedagógica podem indicar que eles não avançam na construção da escrita por não conseguirem utilizar as letras de seu nome como marcas esvaziadas de sentido – puro significante –, segundo afirma Lacan (1961-1962), ou simplesmente como elas são: letras, como afirma Ferreiro (1982).

Em todos os casos investigados, observou-se que o aluno, na leitura ou escrita do próprio nome, apresentava algo da relação com as figuras parentais. Diante dessa situação, o trabalho com a certidão de nascimento se destacou como um instrumento extremamente importante no processo de ressignificação das informações que os alunos tinham sobre a origem oral e escrita do seu próprio nome, devido ao estatuto simbólico de presentificação da lei social, desse registro civil, que não permite enganos referentes à escrita do nome próprio.

O desafio do trabalho realizado na interface da psicanálise e da educação foi privilegiar os aspectos conceituais considerados essenciais ao processo de aquisição de uma língua e, ao mesmo tempo, a subjetividade do aluno, presente na escrita do nome próprio. A aposta nessa interface propiciou que aspectos subjetivos relacionados ao processo de alfabetização, através da escrita do nome próprio, fossem elucidados. A psicanálise, através de seu instrumento metodológico – diagnóstico clínico-pedagógico –, propiciou identificar a ordem dos impasses dos alunos que não aprendiam, possibilitando-lhes a construção de algumas saídas, diante do mal-estar de serem crianças que "fracassam".

Constatamos que, se o nome próprio é um fator de grande relevância para a maioria dos alunos durante o processo de alfabetização, isso não quer dizer que tenha o mesmo significado e impor-

tância para todos, pois há uma parcela significativa de alunos que apresentam algum tipo de impasse com relação ao reconhecimento e escrita do próprio nome.

Os dizeres dos alunos indicaram a necessidade de conhecermos a dimensão linguística, gráfica, cultural, social, mas também subjetiva que o nome próprio tem para eles, a fim de que, utilizado como atividade pedagógica, seja efetivamente uma peça-chave no processo de alfabetização.

Referências

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. *et al*. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BOSCO, Z. *A errância da letra*: o nome próprio na escrita da criança. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem*: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropriación de la escritura. In: Ferreiro y Gómez Palacios (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, C. A. O. *O nome próprio e sua relação com o inconsciente*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTINS, F. *O nome próprio*: da gênese do Eu ao reconhecimento do outro. Brasília: Editora UnB, 1991.

MOREIRA, Nadja Ribeiro; KATO, Mary Aizawa. *O nome próprio na aquisição da escrita*: a construção da nasal pré-consonantal. 1991. 165f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Passando a limpo).

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da língua escrita*. Tradução Beatriz Cardoso. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

Terceira parte
Pesquisa de orientação psicanalítica: crianças e jovens na contemporaneidade

A escrita virtual na adolescência: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir dafunção do romance[1]

Nádia Laguárdia de Lima

Este texto apresenta um resumo da pesquisa realizada no doutorado sob a orientação da Profª Ana Lydia Santiago. O objetivo da pesquisa foi investigar a função da escrita de blogs por adolescentes na contemporaneidade. Utilizamos o método qualitativo de pesquisa, sustentado pela pesquisa bibliográfica e pela investigação direta dos blogs de adolescentes. Essa investigação foi conduzida de duas formas. Em um primeiro momento, buscamos extrair dos blogs de adolescentes:

- Quem são os adolescentes que escrevem blogs (sexo, idade) e características gerais dos blogs.
- Por que os adolescentes escrevem blogs.
- A dimensão de romance nos blogs e os temas mais frequentes abordados em seus textos.
- A relação com o tempo na escrita dos blogs, segundo dois critérios: presença do passado e do futuro nos textos, tempo de duração dos blogs.
- A escrita de gozo nos blogs.

1. Tese (Doutorado em Educação), orientada pela Profa. Dra. Ana Lydia Santiago – UFMG, Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

Em um segundo momento, buscamos acompanhar um blog de longa duração.

O critério utilizado para a seleção dos blogs foi a presença do termo "adolescente" em seu título ou no corpo do texto. Os autores dos blogs pesquisados se nomeiam adolescentes. A pesquisa inicial nos blogs revelou-nos que os adolescentes escrevem sobre si nos blogs. Assim, inicialmente buscamos situar a emergência dessa escrita de si na história, o surgimento dos diários íntimos e o momento em que eles se tornam paradigmáticos da adolescência.

O diário íntimo surgiu com o advento do individualismo e com a expansão do capitalismo e os seus diversos desdobramentos, dentre eles a divisão entre as esferas pública e privada da existência, a colocação do sexo em discurso, o surgimento da confissão, além da divulgação das ideias psicanalíticas. O diário se torna paradigmático da adolescência no século XIX, como um prolongamento da escritura escolar.

Buscamos compreender a importância da escrita no tempo da adolescência, de acordo com a psicanálise. Na puberdade há a irrupção de um real. Esse real pode ser articulado a três definições de real em Lacan: o real articulável na disjunção entre a identificação simbólica e imaginária (despedaçamento da imagem); o real como aquilo que irrompe, que não tem nome e modifica a imagem; o real como a não-relação sexual, que faz retorno na puberdade (STEVENS, 2004, p. 27-39). A adolescência é a enumeração de uma série de escolhas sintomáticas em relação a esse impossível. Defendemos a hipótese de que a escrita de um diário pode operar no sintoma adolescente, como uma solução diante do confronto com o real da puberdade.

Podemos fazer uma aproximação do diário íntimo com o romance. Para realizar essa aproximação, utilizamos o conceito de romance de formação (BAKHTIN, 2003), além das definições de romance em Barthes (1994, p. 197-221), Robert (2007) e Benjamin (1984). Relacionamos a escrita de um diário na puberda-

de com a escrita de um romance familiar, no seu segundo tempo, como descrito por Freud (1974, p. 241-247).

Recorremos à elaboração feita por Lacan de hystorização (2003, p. 567-569), contrapondo-a ao romance, referidos ao processo de final de análise, e reportamos esses conceitos para o contexto da escrita de si na adolescência. Fundamentalmente, concluímos que o romance é uma modalidade de narrativa que leva à construção do personagem como o protagonista da própria história (LAURENT, 1992). O autor se reduz ao lugar de retorno do discurso que vem do Outro, como mensagem sempre invertida. O adolescente deixa de ser determinado pela história para ler essa determinação.

O blog é um produto da contemporaneidade. Discutimos o discurso capitalista e seus efeitos sobre o sujeito. Pesquisando "por que os adolescentes escrevem blogs", identificamos três principais motivos, que normalmente são escritos pelos jovens no primeiro dia de postagem do blog:

- Escrever sobre si mesmo;
- Escrever para outro adolescente;
- Escrever sobre a fase da vida na qual se situam: a adolescência.

Os motivos acima permitem pensar na aproximação e na distinção que podemos fazer entre os blogs e os diários íntimos. Assim como nos diários íntimos, os jovens escrevem sobre si nos blogs. No entanto, o caráter público dos blogs marca uma importante distinção com relação aos primeiros. Foi possível constatar que o adolescente escreve para outro adolescente, buscando identificar-se com o grupo de adolescentes. Identificamos a presença da dimensão de romance em alguns blogs. Recortamos os principais temas abordados pelos jovens em seus textos: o amor, a história familiar, as amizades, a sexualidade e a adolescência, temas também presentes nos diários íntimos. Concluímos que os blogs podem

ser um novo espaço para a construção de um romance familiar na adolescência.

Uma importante particularidade do blog é a sua dimensão espaçotemporal. Acompanhamos a passagem da linearidade à espacialidade. A lógica constelar (MILLER, 2006, p. 139-154) do ciberespaço revela uma forma de organização que não é hierárquica nem linear, que aponta para a contingência do múltiplo, da fragmentação e que é multifacetada (VIEIRA, 2005). A pesquisa sobre o tempo nos blogs revelou-nos o predomínio da instantaneidade e da simultaneidade, com a consequente perda da dimensão da história. Essa questão temporal pode ser relacionada à dimensão temporal da própria adolescência. Discutimos a adolescência e sua relação com o tempo e com o espaço. Concluímos que, se a adolescência é o tempo do despertar dos sonhos edipianos, a escrita nos blogs pode possibilitar tanto a permanência no sonho quanto o despertar, dependendo do uso que o sujeito fizer dessa escrita.

Questionamos se acompanharíamos na atualidade a passagem da escrita do romance para a escrita de gozo (BARTHES, 1999). Buscamos extrair nos blogs essa modalidade de escrita. Discutimos a presença da perversão generalizada na contemporaneidade e as incidências do discurso capitalista sobre os modos de gozo contemporâneos. Constatamos que, nesse espaço virtual, o sujeito adolescente pode conduzir-se basicamente de duas formas:

- buscando orientar-se pela lógica significante, visando à comunicação, à construção do sentido e construindo o seu romance familiar;
- na produção de gozo, como letra.

Constatamos ainda uma terceira forma, a escrita "de si para si", ou "escrita do eu". Identificamos, pois, três formas de escrita nos blogs, tendo como referência o romance:

Tipo de escrita	1 - Escrita de gozo	2 - Escrita de "si para si"	3 - Romance
Características da escrita	- Significantes soltos, desarticulados. - Ruptura da cadeia (S1//S2). - Lógica espacial, fragmentária.	- Articulação significante (S1- S2). - Lógica linear.	- Articulação significante (S1- S2). - Lógica linear.
Relação com o saber	Manifestação do não-saber, ausência de sentido, enigma.	Ordem do sentido, elucubração de saber (mas logo é interrompida).	- Sintoma (uma resposta ao encontro com o real).
Laço social	Gozo autístico, não faz laço social.	Não faz laço social (mantém-se num circuito especular fechado).	- Faz laço social.

A escrita de gozo

Para definir o que é uma escrita de gozo, utilizamos as reflexões de Barthes (1999). O autor faz uma distinção entre os textos de prazer e de gozo. Para ele, alguns textos provocam prazer, enquanto outros, fruição/gozo. Quando a palavra é exposta, desvirtuada, o gozo deixa de ser apenas prazer, apontando para uma dimensão que se aproxima do coito proibido e desejado. Enquanto o texto do prazer contenta e dá euforia, o texto de gozo põe em estado de perda e causa desconforto, fazendo entrar em crise a relação do leitor com a linguagem. Para Barthes, o texto de gozo é um texto insustentável, impossível, sobre o qual é também impossível falar, havendo apenas a possibilidade de se falar "nele", a seu modo, pois a própria fruição/gozo, como grau supremo de prazer, é impossível de se delimitar numa definição. Seu objetivo não é a clareza das mensagens, mas os "incidentes pulsionais".

Esses escritos de adolescentes no ciberespaço se constituem como “escrita de gozo”, uma escrita “sem véus”, pois são textos marcados pelo antiutilitarismo, pelo excesso, pela extravagância, onde a linguagem não visa de fato à comunicação, mas à fruição do delírio linguageiro, pois não busca a representação, mas a pura apresentação, a exibição da linguagem em sua materialidade. Nesses escritos, há um desaparecimento do sujeito no anonimato do ciberespaço. São fragmentos soltos, dispersos, “sem autor”.

Situamos também nessa categoria um outro tipo de escrita que é da ordem do sem-sentido, que não parece ser endereçada, apesar de estar lançada no espaço virtual. É uma escrita fechada aos efeitos do sentido, um impossível a decifrar, como algo fechado em seu próprio gozo. Ela aponta para o gozo da letra, fora do sentido, desconectado do Outro e dos efeitos da comunicação. Esses blogs são caracterizados por uma escrita fragmentada, por vezes descontínua, não linear, revelando um texto híbrido, permeado de imagens, desenhos, sons, cores, diferentes formatos de letras, códigos e sinais. Essa escrita pertence ao registro do ilegível, da escrita ideográfica, da letra enquanto puro gozo que parece não se dirigir ao Outro, fora do significado e, portanto, que acena para o real:

> blogllllllllllllllllllllllllllllllllllllllllllllllll
> l##############**********!!!!!!””””””””””””””+++
>
> ++++++++++______________
>
> __&&&&&&
>
> &&&&&&&&&&&&&&&&&((((((((()))))))????????????
> ??//////////ºººººººººººººººº|||||||\\\\\\\\\\ }}}}}}}}}{{{{{{{{ººººººººººººº
> ooaaaaaaaaaaaaoooooo}}}}}}}}}}}]]]]]]]]]]]]]]]][[[[[[[[[[[[[[[[[[[[[[´´
> ´´´´´´´´´´´´´ˆ`````````……………
>
> ………@@@@@@@@@@@@@@@@@@@@@@@
>
> @@@@@2222222222222222222222333333333333333333333
>
> ³³³¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢¢££££££
> £££££££
>
> £££££££££££££££££££££¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬

¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬¬§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§

§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§§1111111111111111111111111
1111111

111111111111111111111111111111111111

http://tremdedoido43.zip.net/arch2004-08-29_2004-09-04.html

O ciberespaço evidencia um tipo de escrita que pode ser de duas ordens distintas: como "indecifrável" ou "incompreensível", remetendo a uma diferenciação feita por Mandil (2003) de duas formas de escritura situadas na dimensão do "ilegível". Como indecifráveis podemos designar aquelas formas de escrita que possuem um caráter enigmático, mas a cujo sentido não temos acesso. Como incompreensíveis podemos designar aquelas que não indicam nenhum esforço de decifração, que mostram uma ausência de sentido. Não podemos afirmar que o texto acima é da ordem do incompreensível, mas vários textos do ciberespaço apontam para uma escrita da ordem do ilegível, que pode ser do tipo indecifrável ou do tipo incompreensível.

A ESCRITA DO "EU"

O blog que nomeamos como "escrita do eu" representa, de acordo com nossas pesquisas, a grande maioria dos blogs de autores adolescentes. Diante do desencantamento do mundo, testemunhar sobre a própria vida no ciberespaço é uma forma de cultivo do "eu", cada vez mais incidente na contemporaneidade. Essa dimensão, abordada por Roudinesco (2006) como o "arquivo de si", em progressão no mundo inteiro à medida da extensão do fenômeno de globalização econômica, funciona como um culto do narcisismo, que se pretende uma prática de "autoterapia" ou autoconhecimento, fundada numa valorização da imagem de si.

O culto de si e o cuidado terapêutico tornaram-se os grandes modelos de uma organização da sociedade ocidental caracterizada como "narcísica" pelos sociólogos. À afirmação de si da classe bur-

guesa e seu elitismo hierarquizado, que, como destaca Roudinesco, foi caracterizada pela devoção à família e ao patrimônio transmitido, segue-se uma sociedade de massa organizada em redes, que transforma os sujeitos em individualidades múltiplas, em personalidades dissociadas, fragmentadas, transformadas em mercadorias e corpos despedaçados, em sujeitos captados pela dupla imagem no espelho.

Designamos o blog como um texto "do eu" quando ele se mantém como um espaço de pura valorização da imagem de si. Nesse espaço "particular", o adolescente expõe muitas imagens e algumas palavras, com a preocupação de construir um blog que seduza o olhar do leitor. O adolescente inaugura o seu blog no espaço virtual e frequentemente entra numa competição com o grupo, comum entre os blogueiros, sobre qual blog é o mais bonito ou interessante. Para compor um blog que atraia a atenção dos internautas, ele utiliza todos os recursos disponíveis aos blogueiros, como imagens, cores, sons e palavras. Nessa categoria de blogs, existe um endereçamento a um outro adolescente. Não se trata aqui de pura escrita de gozo. Em alguns casos há uma intenção de romance. Normalmente, nesses blogs, os textos são curtos e a produção própria é escassa. São frequentes: letras de músicas, poemas, fotos de artistas, frases soltas, desarticuladas, entrevistas de artistas famosos, mas "praticamente" não ocorre um texto com uma elaboração própria. Os blogueiros "copiam" modelos, palavras, imagens e sons, muitas vezes de outros blogs. São abundantes as fotos pessoais. Sabemos que nesses recortes que o jovem faz de outros blogs existe algo de particular, na própria seleção que seu autor faz do que recortar ou copiar, mas essa produção própria é muito pobre, as frases do próprio autor são quase inexistentes.

O que predomina aí é um culto narcísico de si. Dificilmente eles duram mais do que alguns dias. Apesar de se dirigirem a um outro adolescente, e fundamentalmente sabemos que toda escrita é endereçada a um Outro, nesses casos o blog se mantém num "curto-circuito" especular, fechado em si mesmo, que evita o confronto com aquilo que remete à impossibilidade, ou a responsabilidade da escolha.

Essas duas formas (escrita de gozo e escrita do eu) são predominantes na cultura atual, que pode ser considerada como uma consequência do discurso capitalista. Diante da fragmentação e da multiplicidade de informações, da indefinição geral das identidades sociais, será que o sujeito encontra na atualidade maiores dificuldades em construir um saber que se sustente e que faça laço social? Apesar de ser um espaço claramente público, o ciberespaço não necessariamente facilita os laços sociais. Nos blogs pesquisados, há o predomínio da fragmentação sobre a linearidade, da escrita de puro gozo, fechada em si mesmo, sobre a escrita endereçada que faz laço social. Os autores de blogs que se caracterizam por uma escrita "do eu" parecem permanecer pobres de desejo, submersos numa cultura que os homogeneiza, buscando nos objetos de consumo algo que os particularize.

O discurso histérico na escrita virtual: a escrita do romance como uma possibilidade de laço social na adolescência

A lógica constelar no ciberespaço, da espacialidade, com sua fragmentação, descontinuidade e multiplicidade de ofertas, permite que o sujeito faça qualquer percurso. Se essa lógica favorece a escrita do efêmero e do imediato, ela também permite a construção de um romance familiar como produto de um endereçamento a um outro. Freud descreve o romance familiar do neurótico como uma fantasia construída em dois tempos: na infância e na puberdade. Essa construção fantasística implica um desligamento da autoridade dos pais, ao mesmo tempo em que visa a recobrir essa separação. Ao se deparar com o real na puberdade, o sujeito deve fazer um trabalho de escritura que envolve a amarração com os restos do enlace do sujeito ao Outro. Com esses restos, o sujeito constrói o seu romance familiar. Essa construção narrativa do romance familiar aparece nas diferentes formas de escrita adolescente, como nos diários íntimos e nos blogs.

A leitura dos blogs de adolescentes permitiu-nos identificar nesses escritos a estrutura do discurso histérico (LACAN, 1992). O

adolescente, ao interrogar um outro sobre o desejo, por meio de seu blog, se histericiza. A maioria dos escritos de adolescentes é endereçada a outros adolescentes. A partir de nossa leitura, situamos nos quatro lugares do discurso histérico os seguintes elementos:

Adolescente → outro adolescente
Não- relação sexual // romance familiar

O adolescente ($), na posição de agente, se dirige a um outro adolescente (semelhante), endereçando a questão sobre o seu desejo de constituir um saber sobre o sexo. Ao se dirigir a um outro adolescente, o jovem busca um outro supostamente semelhante, como um lugar esvaziado de saber. O grupo de adolescentes, como grupo de semelhantes, é o endereço privilegiado, pois o jovem os supõe em posição subjetiva semelhante. Assim, nesse campo de identificações horizontais, ele relativiza o poder do pai. Fundamentalmente, a condição de emergência de um sujeito depende da falta no discurso do Outro. O produto dessa operação é a produção de um novo onde existe um vazio de saber, é a escrita de um romance familiar no blog. No lugar da verdade encontra-se a "não-relação sexual", enquanto impossibilidade. Essa verdade encontra-se recalcada. Como verdade, ela não pode ser capturada em sua totalidade, organizando-se sempre como um semidizer. É ela, entretanto, que faz agir o agente, mas se mantendo e se situando como ponto de interrogação para cada sujeito.

Diante do encontro com o real do sexo, o adolescente busca uma saída fálica para encobrir esse vazio. A construção de um romance familiar permite bordejar esse vazio, conferindo-lhe um sentido, a tessitura de um véu fálico que permite velar o real. É o lugar onde se produz o discurso que suporta o autor e do qual sua verdade é um dos efeitos. Assim, é ao dizer-se que o sujeito se constitui como seu produto. Aquele que fala testemunha uma verdade que lhe escapa. No ato do testemunho, algum saber se produz. O endereçamento de uma fala a um outro leva à transformação de um vivido em história, que pode ser transmitida. Essa transmissão da própria experiência estabelece o laço social.

O discurso histérico é uma condição discursiva e estrutural que assegura ao sujeito a divisão subjetiva instituída pela castração. Se o discurso capitalista promove a suspensão da castração, tamponando-a com os objetos de consumo, o discurso histérico é uma condição discursiva que permite preservar a sua divisão subjetiva, possibilitando a emergência do desejo.

O adolescente escreve o seu romance familiar em um espaço público, como resultado de um endereçamento a um outro adolescente, na tentativa de construir um saber próprio, que escape aos pais. O grupo de adolescentes vai ser o lugar de construção de um novo saber, que é compartilhado pelo grupo de pares. Nesse espaço, cria-se uma comunidade de códigos, de língua, de regras, um saber comum. Num grupo de iguais, estabelecem-se critérios de entrada e de saída, inclusão e exclusão, onde é possível reconhecer-se enquanto adolescente. As identificações coletivas constituem, portanto, possibilidades de inserção social.

O grupo é um campo de fenômenos narcisistas maciços, como salienta Soler (1998, p. 291-306). Ela destaca que, nesse laço do sujeito com o Outro do significante, há uma dupla necessidade: incluir-se e subtrair-se. O incluir-se realiza-se nas admissões formais ou instituídas, quando o sujeito, ao pedir para ser admitido, busca ser representado pelo significante do grupo, incluir-se. Mas, paradoxalmente, "ao ser admitido como um entre outros, o sujeito não pode menos que sentir sua diferença aplainada e então aspirar a distinguir-se" (SOLER, 1998, p. 297). A autora aponta a dialética do sujeito e o Outro: incluir-se através da identificação com o grupo e distinguir-se para deixar aí o seu vazio. Podemos pensar que os adolescentes, ao se identificarem com o grupo de "adolescentes" no ciberespaço, buscam incluir-se a partir da identificação com o grupo. Mas, para se distinguirem nesse grupo, eles escrevem seus "blogs" pessoais, como uma "escrita de si", que os particulariza nesse universo de iguais.

Assim, a escrita de um romance familiar no ambiente virtual pode desempenhar uma importante função para o sujeito, como

uma possibilidade de tratar algumas questões que surgem no tempo da puberdade. Nessa construção narrativa há o enlace do passado com o devir futuro, permitindo a elaboração de uma resposta ao enigma da origem, que ressurge a partir de uma contingência, nesse momento da adolescência. Ao tecer a sua história, o sujeito se constrói como o seu principal personagem, deixando de ser determinado pela história e passando a ler essa determinação. Na escrita do romance, o desejo se articula sob a cadeia significante, permitindo a construção de um sentido que encobre o traumático do sexual. Esse trabalho escritural permite a constituição de um íntimo e de um público, como uma saída aos impasses do feminino.

O romance familiar, como produto do discurso histérico, pode operar como um saber que permite uma articulação simbólica e imaginária, possibilitando uma afirmação subjetiva, sustentada pelo Nome-do-Pai. Essa escrita, ao sair do suporte estrito do eu e passar à cultura, revela a possibilidade do sujeito de produzir algo que seja interpretante de um contexto social e histórico, e também interpretante de um sujeito (COSTA, 2004, p. 165-193). Assim, se o sintoma é uma construção do sujeito no encontro com o impossível, a escrita de si no ambiente virtual pode ser uma resposta possível a esse encontro, como uma modalidade de resposta sintomática na adolescência, que representa a construção de um novo que faz laço social.

Conclusão

O ciberespaço permite que o jovem adolescente faça múltiplos percursos e construções, considerando a sua textualidade aberta, sem fronteiras definidas. Nos textos dos blogs pesquisados, constatamos um predomínio da fragmentação sobre a linearidade, da escrita fechada em si mesma sobre a escrita endereçada que faz laço social. Essa constatação pode sugerir que o sujeito encontra na atualidade maiores dificuldades em construir um saber que se sustente e que faça laço social.

Consideramos que a mudança do diário íntimo para o blog implica fundamentalmente uma mudança na posição do sujeito. Essa mudança está relacionada com as transformações que ocorreram no estatuto do saber, como consequência do discurso capitalista, principalmente no século XX, com o surgimento das leis de mercado. Fundamentalmente, o saber vira mercadoria, toma o estatuto de objeto *a*, ocupando o lugar da produção e adquirindo a condição de ser consumido. O sujeito passa a ser comandado pelo objeto de consumo. O saber perde sua relação com o inconsciente. Ao se desligar o sujeito do saber inconsciente, há um apagamento da subjetividade, certa rejeição da castração. Há um apagamento do desejo.

A escrita de um romance familiar no blog pode ser uma possibilidade para o adolescente na atualidade tratar algumas questões que surgem na puberdade, permitindo-lhe realizar:

- O enlace do passado com o devir futuro;
- A elaboração de uma resposta ao enigma da origem, que ressurge na puberdade;
- A construção de um personagem como o principal protagonista de sua história;
- A passagem da posição de ser "determinado pela história" para a posição daquele que pode ler essa determinação;
- A construção de um sentido que encobre o traumático do sexual;
- A constituição de um íntimo e de um público, como uma saída aos impasses do feminino.

O adolescente, ao interrogar um outro sobre o desejo, por meio de seu blog, institui o discurso histérico, ocupando a cena com seu sintoma. Se o discurso capitalista promove a suspensão da castração, tamponando-a com objetos de consumo, o discurso histérico é uma condição discursiva que permite preservar a sua divisão subjetiva, assegurada pela castração, possibilitando a emergência do desejo.

O romance familiar, como produto do discurso histérico, pode representar a construção do novo que faz laço social. Se o real

é o impossível de escrever, sabemos que cada sujeito cria um arranjo possível para lidar com essa impossibilidade. Diante dos impasses impostos pela formação discursiva do momento atual da civilização, buscamos ler a resposta de um sujeito adolescente a esses impasses.

Apresentamos o blog do Gabriel, que teve a duração de três anos e cinco meses (13-16 anos). No momento em que é confrontado com a ausência da relação sexual, Gabriel busca o amor. Mas, como o amor não se sustenta, as decepções amorosas logo deixam entrever o vazio, despertando a angústia. Gabriel se agarra na letra, enlaçando-a no amor. Nas desilusões amorosas, a escrita o salva da queda. Em sua construção narrativa, surgem pontos de ruptura, de quebra, restos não assimiláveis, que apontam para a insuficiência do Outro, os limites da linguagem. Gabriel tropeça nesses limites da linguagem, mas se ergue pela escrita. Nas construções que o sujeito faz a partir dessas rupturas, surge o estilo. Gabriel, orientado pelo desejo de ser escritor, persegue o seu estilo.

No encontro com o real do sexo, a escrita de um romance no blog operou como suplência, funcionando como um sintoma, pois permitiu ao sujeito:

- uma resposta ao impossível da castração;
- uma solução aos impasses contemporâneos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *S/Z*: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197- 221. (Obras Escolhidas v. 1)

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, Ana. A transicionalidade na adolescência. In: COSTA, Ana (Org.). *Adolescência e experiência de borda*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 165-193.

FREUD, Sigmund. Romances familiares. In: FREUD, Sigmund. *"Gradiva" de Jensen e outros trabalhos*. v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1974/1908. p. 241-247.

LACAN, Jacques. *O seminário. Livro 17*: O avesso da psicanálise. Tradução Ari Roitman, texto estab. por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 1992/1969-70.

LACAN, Jacques. Prefácio à edição inglesa do Seminário 11. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003/1976. p. 567-569.

LAURENT, Eric. Quatre remarques sur le souci scientifique de Jacques Lacan. In: BRISSAC, Marie-Pierre de Cossé; DUMAS, Roland *et al*. *Connaissez-vous Lacan*? Paris: Seuil, 1992. p. 37-45.

MANDIL, Ram. *Os efeitos da letra*. Lacan leitor de Joyce. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

MILLER, Jacques-Alain. La constelación y la cadena. In: MILLER, Jacques-Alain. *Los signos del goze*. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 139-154.

MILLER, Jacques-Alain. *Los signos del goze*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ROBERT, Marthe. *Romance das origens, origens do romance*. Tradução André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A análise e o arquivo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOLER, Colette. O psicanalista e sua instituição. In: SOLER, Colette. *A psicanálise na civilização*. Tradução Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998. p. 291-306.

STEVENS, Alexandre. Adolescência, sintoma da puberdade. In: Clínica do contemporâneo. *Revista Curinga*, Belo Horizonte, Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Minas, n. 20, p. 27-39, 2004.

VIEIRA, Márcia Rosa. *Fernando Pessoa e Jacques Lacan*: constelações, letra e livro. 2005. 292f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Violentos, bagunceiros, furiosos, desocupados, infratores, drogados, individualistas, agressivos, assassinos, assassinados, sem direção. Esses são os jovens do nosso tempo?[1]

Renata Nunes Vasconcelos

A SOCIEDADE ESTÁ EM ALERTA: há uma atmosfera de mal-estar em relação à juventude. Aos olhos da sociedade a juventude é uma "geração perdida", os jovens "parecem dever algo", "estão angustiados" diante do futuro, com a ausência de projetos vindouros. "Geração aflita" e "vítimas de si mesmo", agem como se não fossem construir nada diante do mundo que "prega a satisfação imediata", pelo consumo. Fazendo uso de "identidades de aluguel", como no caso da internet, podem ocupar espaços em que não precisam se revelar. É uma "geração perplexa" diante do vazio de projetos. Estão sem direção. Buscam o prazer imediato: são acusados de consumistas, hedonistas, imediatistas e relativistas.

Os noticiários relatam os "números do drama": são assassinos e assassinados; "seus crimes estão ficando cada vez mais violentos"; "matam impiedosa e friamente" a si mesmos e aos outros; "irresponsáveis" e "desocupados". A justiça e a polícia avisam: "Há uma migração de jovens que antes cometiam pequenos delitos para crimes mais violentos". "Trocam o furto da padaria pelo da casa lotérica,

1. Texto produzido no âmbito do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

que rende mais". Alguns se tornam assassinos muito jovens: "Com quinze anos repetiu o garoto diversas vezes que havia matado o colega só para se distrair. E depois enumerou outros motivos", noticiou o jornal. Demonstram "frieza como um adulto": "matou por vingança" um menino de dez anos porque ele traiu o pacto que existia entre eles. "Esse assassinato é apenas mais um diante do rosário de quinze que já afirmou ter cometido". O que mais assusta aos adultos é a demonstração de frieza quando fala do assunto. "Como pode? Tão jovem?"

Cometem atos de vandalismo contra o patrimônio e ainda dizem: "Resolvi me expressar usando o vandalismo e a pichação". "Não respeitam mais ninguém. São novos, são piores porque são mais inconsequentes", diz uma senhora preocupada com o aumento da violência ligada ao tráfico de drogas entre os jovens. Atacam as escolas, os professores, os outros colegas. Isso é assustador: não respeitam autoridades!

Perplexos estão todos diante do noticiário diário. Os jovens geram problemas e aparecem como sintoma social. Pais, professores, juristas, políticos, gestores mostram-se frágeis diante deles: não sabem o que fazer! Mais perplexos ficam quando o noticiário jornalístico afirma que esses problemas não têm relação com a classe social. Os jovens da classe média também estão assim. Como se explica essa situação se esse jovem recebe apoio, tem família estruturada, estuda e tem perspectiva de futuro?

Algumas proposições são formuladas, mesmo que ainda pela forma de uma "cruzada social," com o objetivo de "atacar os problemas enfrentados pelos jovens". A ciência é uma das convocadas a falar sobre o assunto, com a especialização e a sofisticação dos meios que lhe são particulares: pesquisar as mentes dos jovens para encontrar alguma resposta. Utilizando-se o dispositivo dos "exames de alta tecnologia", é possível "mapear o cérebro de jovens envolvidos em ações violentas" para descobrir motivos dessa violência crescente, é o que pretende um grupo de pesquisadores de uma universidade no Rio Grande do Sul. O objetivo é "descobrir o que há de diferente

no cérebro de um jovem homicida". Outros ambicionam "descobrir se algumas pessoas nascem predispostas à violência" pela coleta de sangue dos jovens assassinos.[2]

Outras ações, pontuais, focadas na forma de eventos, vão mostrando a preocupação em "retirar o jovem da rua, ocupá-lo com atividades" para que não "pense bobagem". Em outras, a necessidade de "resgatar a autoestima e promover o bem-estar físico" se faz notar, especificamente nas ações profissionalizantes. Mas, principalmente, são muitas as ações que procuram "afastar os jovens do risco das drogas", na tentativa de inibir seus atos infracionais causados por esse aliciamento. Os adultos preocupados indagam: o que tem acontecido com nossos jovens? Estão se tornando uma ameaça à cultura?

A juventude, os jovens e as notícias de jornal

A introdução do artigo foi composta por frases, palavras e pequenos trechos de notícias de um jornal de grande circulação da cidade de Belo Horizonte. São fragmentos que falam dos jovens de uma determinada favela da cidade e os nomes que têm recebido. As notícias jornalísticas dizem que estão insuportáveis, violentos, bagunceiros, desocupados, infratores, drogados, individualistas, agressivos, assassinos, assassinados, sem direção. Seriam esses os jovens do nosso tempo? O que esses nomes podem nos revelar sobre o laço social entre a cultura contemporânea e os jovens é um dos objetivos deste artigo.

Este trabalho compõe uma parte da pesquisa de doutorado que investiga uma experiência de educação de jovens em tempo integral, numa área de vulnerabilidade social, na cidade de Belo Horizonte. Ao fazer uso do discurso jornal enquanto discurso do Outro,

2. Informações disponíveis nos sites: <http://noticias.terra.com.br/ciencia/interna/0,,OI2279618-EI1827,00.html>. Pesquisa quer mapear cérebro de jovens violentos. Domingo, 27 de janeiro de 2008, 22h50. Acesso em 15 fev. 2008; <http://www.tvcanal13.com.br/noticias/pesquisadores-estudam-mentes-criminosas-12990.asp>. Acesso em 15 fev. 2008.

podemos ampliar o debate que o texto apresenta, na medida em que nos fala sobre a juventude, a sociedade contemporânea e as políticas sociais.[3]

Dada a dificuldade em encontrar os jovens para realizar a pesquisa, a utilização do jornal como recurso de investigação parecia, a princípio, um paliativo.[4] Mas pesquisa é assim! O encontro com o inesperado. Às vezes é um livro imprescindível que "cai na cabeça" e não visto na biblioteca; outras, a modéstia de uma fala que abre uma possibilidade de análise não pensada; ou mesmo a tomada de decisão por um caminho despretensioso que se mostra frutífero e instigante, como foi neste caso.

A investigação a princípio foi feita em três jornais de maior circulação na cidade — *Estado de Minas*, *O tempo* e *Hoje em Dia* — optando-se ao final por aquele que apresentou maior número de reportagens sobre os jovens, a favela e a escola, com acesso de seu conteúdo pela internet. Foram selecionados os últimos sete anos de publicação do jornal *Estado de Minas* pelo acesso ao maior número de reportagens, compreendendo o período de 2000 a 2007, solicitando-se ano a ano os artigos com o descritor Pedreira Prado Lopes e jovens.

Na primeira solicitação de pesquisa foram indicadas 567 reportagens no intervalo solicitado. À primeira vista, essa contabilidade causou espanto, pois desconhecíamos que o jovem morador da Pedreira Prado Lopes estava em evidência na mídia. Como leitora do jornal indaguei como, despercebidamente, tantas reportagens sobre o jovem dessa favela haviam "passado" por mim. O jovem e seus problemas tornaram-se naturalizados.

Era preciso seguir uma orientação frente a esse volume. Que jovem morador da favela essas reportagens apresentavam foi a ques-

3. A pesquisa se desenvolveu com jovens entre 14 e 18 anos, alunos da escola municipal Belo Horizonte, localizada próxima à favela Pedreira Prado Lopes.
4. A dificuldade encontrada foi dada pela desativação da escola pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no ano de 2007 para reforma, justamente no período em que se realizaria a pesquisa de campo. Essa ação trouxe empecilhos para o contato com a escola e com os alunos jovens que a frequentavam.

tão que orientou a leitura.[5] Após a leitura das 567 reportagens, foram selecionadas 318 diretamente relacionadas ao tema proposto. No decorrer da leitura, o número de reportagens que, inicialmente, mostrou-se extenso, reduziu-se diante da repetição dos temas que envolviam os jovens — violência, drogas, assassinatos, roubos, pichações e toda sorte de contravenções. A maioria das reportagens situava-se na seção do jornal dedicada aos assuntos policiais, dando destaque às apreensões, assassinatos, roubos e prisões. O jovem se fazia notícia no jornal pelo problema social que o acomete, seja na condição de vítima ou de algoz. Trata-se de um discurso que associa o jovem e a juventude moradora de áreas de vulnerabilidade com a violência social nas suas diferentes manifestações.

O que essa repetição mostrava? A repetição em psicanálise é um conceito. Para Lacan (1992), retomando Freud, a repetição mantém relação com o gozo. "A repetição [...] leiamos o texto de Freud [...] é o gozo". O gozo necessita da repetição para se manter e, segundo Santiago (2006), podemos investigá-lo por meio do sintoma, visto que o "sintoma possui a função de articulação necessária à estrutura, permitindo a regulação do gozo na relação do sujeito com o Outro". Em outros termos, é por meio do sintoma que se pode explorar a relação do sujeito com a cultura (Outro), na medida em que este Outro oferta nomes, identificações em relação às quais o sujeito se posiciona. Estamos afirmando haver uma repetição que fala sobre o jovem morador da favela PPL a partir das reportagens. Nesse sentido, há um gozo do Outro se manifestando enquanto sintoma em relação a esse jovem, morador de favela das grandes cidades, na contemporaneidade.

O jovem revelado na repetição das matérias jornalísticas está polarizado entre duas situações de risco: ou o jovem está ***em situação de risco social*** ou ele é ***o risco social***. O ***jovem em situação de risco*** é aquele que está vulnerável diante de uma sociedade que não é

5. Ao final do texto apresentamos dois quadros contendo o número de reportagens listadas pelo jornal por ano.

condescendente com sua existência. O local onde mora, a sua condição de vida, a sua situação diante dos direitos sociais é precária, está sobnuma condição de eminente risco social. É um jovem em situação de vulnerabilidade social. A segunda matéria fala do ***jovem que é o risco social***. Por suas ações já foi condenado pela sociedade, que o nomeia como um indivíduo que a põe em risco. As manchetes são sugestivas e ilustram essa afirmativa: "Jovens demais para morrer", "Meninos a serviço do tráfico", "Traficantes como ídolos", "Sonhos derrotados".

Os jovens recebem muitos nomes! Nossa cultura é profícua nisso. Alguns trabalhos já analisaram o discurso da imprensa em relação aos jovens de classes sociais diferentes. Segundo eles, a imprensa nomeia diferentemente os jovens das classes médias e populares: para os jovens das camadas populares, os nomes são "menores" ou "menor infrator"; para os de classe média, "jovens do Leblon", ***pitboys***, jovens de classe média. Esses trabalhos demonstram como a imprensa naturaliza o jovem da favela, afirmando-o como infrator. Já o de classe média, é estranho ele tornar-se um infrator.[6]

Na tentativa de encontrar explicações para a violência dos jovens, o discurso que associa pobreza, violência e favela é ainda uma resposta presente na sociedade brasileira, marcada pela grande desigualdade social. O trabalho de Zaluar e Alvito (2004)[7] relata a relação histórica da sociedade brasileira com a favela. Segundo esses autores, aos olhos da cidade, dos governos e das instituições, a favela, desde a sua formação no início do século XX, é identificada

6. Tivemos acesso a duas reportagens divulgando trabalhos sobre o tema. Ver no site: http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=5 e http://www. uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=122&Itemid=9. Acesso em 27 mar. 2008.

7. "A favela, vista pelos olhos das instituições e dos governos, é o lugar por excelência da desordem. [...] Ao longo desse século, a favela foi representada como um dos fantasmas prediletos do imaginário urbano: como foco de doenças, gerador de mortais epidemias; como sítio por excelência de malandros e ociosos, negros inimigos do trabalho duro e honesto; como amontoado promíscuo de populações sem moral" (ZALUAR; ALVITO, 2004, p. 14).

como o local da desordem, da falta de higiene, da contravenção, periculosidade, pobreza e delinquência. Nessa relação, muitos nomes foram ofertados para dizer sobre o morador da favela. Esse discurso, embora há muito problematizado, ainda tem sua materialidade marcante na cultura brasileira.

No nosso caso, não pensamos os nomes apenas por uma análise de classe social. Fazer isso seria ignorar a linguagem pela qual existimos. Somos humanamente constituídos por um universo linguístico do qual não escapamos. É a linguagem que nos articula enquanto sujeitos na cultura. Há um universo linguístico que nos antecede e já fala sobre nós. São as escolhas daqueles que nos conceberam, nossos pais, com as quais vamos ter que nos haver. Lacan (1992, p. 62) fala disso de forma simples: "Quando digo emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados. A linguagem nos emprega". Os nomes então nos constituem, trazem marcas sob as quais temos que nos posicionar. Receber um nome não se faz apenas pela associação com a classe social à qual o indivíduo pertence, mas com algo que marca o sujeito, aqui concebido como sujeito do inconsciente. Um nome ofertado ao jovem na cultura pode resultar ou não em identificações a diferentes indivíduos na sociedade. Não podemos fazer uma relação direta entre os nomes que uma determinada classe social recebe e acreditar numa linha direta entre esses nomes e os jovens pertencentes a essa classe social.

Empregamos a linguagem dos adultos que nos rodeiam desde o nosso nascimento, para expressar nossos desejos enquanto indivíduos ainda em "estágio de choro". São os adultos que nomeiam nossas manifestações, choro, riso, movimento dos olhos, na tentativa de compreenderem o que estamos querendo dizer. Então, o que um adulto faz é tentar identificar pela sua linguagem o que a criança ainda não faz pelo uso das palavras. Nesse movimento intenso, as palavras vão sendo ofertadas e precisamos delas para nos expressarmos para além desse "estágio de choro". Elas compõem o universo linguajeiro à nossa volta. Portanto, precisamos das palavras que não

são nossas, para usar e dizer de nossos desejos, o que necessariamente pode não corresponder às demandas. "Nossos desejos são moldados na fôrma da linguagem que aprendemos" (FINK, 1998).

Esse movimento é o que Lacan chama de alienação do homem na linguagem. Embora tenha uma função utilitária — à qual não se reduz na psicanálise — a linguagem traz uma alienação que nos é cara: ao nos sujeitarmos a esse Outro, ganhamos algo, somos sujeitos na linguagem. Precisamos disso: recebemos nomes. Nomes escolhidos pelos adultos, e outros tantos com os quais temos que nos haver, tomando posição diante deles: carinhoso, bagunceiro, idiota, moleque, amorosa, deficiente e muitos outros. O que fazemos com esses nomes recebidos faz questão para a psicanálise, já que deles não vamos escapar.

Esses nomes que recebemos no campo social falam mais do indivíduo e nada do sujeito. Dizem mais de quem nomeia do que de quem é nomeado, uma vez que as nomeações sociais ofertam para todos um nome como sendo o único. Quando o sujeito se identifica com o nome dado pelo social, isso pode significar, na realidade, uma alienação em relação a si enquanto sujeito enlaçado ao desejo do Outro. Falamos dos violentos e não do João, Maria ou do Fernando.

Não podemos ser assertivos e afirmar que exista uma identificação de todos os jovens com as nomeações que recebem do campo social, visto que essa situação é um a um. Mas o fato de serem ofertados muitos nomes aos jovens nos faz pensar que estamos assistindo à juventude como sintoma do Outro.

Fato é que vivemos num tempo em que a oferta de nomes ao jovem morador da favela é extensa, pelo menos é o que as matérias mostram. Os nomes utilizados para intitular este artigo foram todos retirados das reportagens, usados, direta ou indiretamente, para falar sobre este indivíduo: o jovem morador da favela. A psicanálise lacaniana nos auxilia a pensar que sintoma social é tudo aquilo que em cada época interroga algo que não funciona na cultura. Tomando o discurso como estrutura constituinte do social, é pelo sintoma que conhecemos algumas manifestações discursivas que constituem

o sujeito em cada época, pois o sintoma mantém uma relação de dependência com a civilização. Por isso, pensá-lo é pensar a sociedade.[8] Nesse sentido, a repetição dos nomes ofertados aos jovens pela cultura contemporânea e pelo discurso que universaliza a associação entre jovens, favela e violência apresenta um sintoma social, que não é novo.

Um sintoma não muito "jovem"

Aos jovens e adolescentes, a cultura ocidental tem reservado um intervalo no tempo da idade da vida situada entre a infância e a vida adulta. Intervalo esse que tem recebido muitos nomes ao longo do tempo: púbere, adolescentes, jovens, imberbe. Na atualidade muitos dispositivos existem para dizer desse intervalo, alguns de natureza médica, outros educacionais, e os políticos, procurando defini-lo. Em séculos anteriores ao XVIII, entre juventude e adolescência não existia muita divisão, pois na lógica social então vigente a idade não correspondia às etapas biológicas. Valiam mais as funções sociais desempenhadas pelos indivíduos. É a modernidade que instaura a idade como marca identificatória dos indivíduos e sua correspondência biológica.

Produzimos nas últimas décadas uma série de dispositivos para dizer onde começa e onde termina cada uma, principalmente diante da assunção dos direitos sociais e da presença do discurso da ciência. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescente é o indivíduo que tem entre doze e dezoito anos. Para algumas políticas públicas, a juventude vai de dezoito a vinte e cinco anos. Há pesquisadores que definem a juventude de quatorze a vinte e quatro anos e, para outros, a adolescência é anterior à juventude. Parece haver uma dificuldade da cultura em situar esse intervalo da

8. "*Sintoma social* é aquilo que faz parte do discurso dominante de uma dada cultura, determinando os modos prevalentes de laço social e fornecendo a matriz para a configuração das subjetividades e assinalando o lugar a ser ocupado pelo sujeito, então é possível formular indicadores dos elementos mínimos que se articulam num dado discurso dominante" (FLEIG, 1998, p. 19).

vida.

Segundo Áries (1981, p. 28-49), no final do século XIX e princípio do século XX a juventude era identificada por juristas e moralistas com a marca da novidade, do revivescimento da então velha sociedade, sendo responsável pela emergência de novos valores, novos ideais e a vontade de mudar. Nesse tempo, juventude e adolescência eram sinônimos. Até o século XVIII, adolescência e infância se confundiam e nos colégios eram utilizados tanto ***puer*** (criança) como ***adolescens*** (adolescente), indistintamente. A juventude e a adolescência só puderam existir depois que a infância foi nomeada enquanto tal.

Até aqui jovem não é sinônimo de problema social e juventude representa a ideia da novidade. Mas no último século isso se altera. Há aqui um sintoma social, algo que não funciona, que perturba a ordem social, no caso, os jovens. Qual a origem desse sintoma social? Ainda buscamos uma resposta, mas algumas pistas já conseguimos vislumbrar.

Já sabemos que associar os jovens a nomes como risco, violência e delinquência não é fato novo. Desde o início do século XX, quando a adolescência é criada pela conjunção do discurso da medicina, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, sustentados pelas três instituições — justiça, família e escola, criadas para o atendimento a esse indivíduo — há essa vinculação. A "adolescência normal", criada por esses discursos, é acompanhada pela ideia de "delinquência", consolidando o "sujeito" adolescente nessa cristalização. Há então o estabelecimento de um paradoxo insolúvel: o normal do adolescente é ser delinquente.

Segundo César (1998, p. 70), é a psicologia do desenvolvimento que, ao longo do século XX, introduz a associação entre delinquência e adolescência, trazendo novos elementos ao então discurso da filantropia (a delinquência é uma patologia social) reinante no século XIX. "As más companhias, a rua, as condições de moradia, a desocupação dos pais e a falta de controle sobre os filhos, as experiências sexuais precoces e as influências familiares" aparecem como

as principais causas da delinquência. É o discurso psicopedagógico que introduz a ideia da naturalização do comportamento do jovem, fazendo parte de seu ser a delinquência, a transgressão, a rebeldia, o tempo da sexualidade despertada.

A díade delinquência/adolescência introduz, por sua vez, uma outra situação social: concebe-se que todos os adolescentes encontram-se em situação de risco.[9] Segundo César, o tempo foi curto para a passagem do nome "rebelde" a "delinquente". Nas notícias de jornal, um jovem fala sobre como ele vê a relação com a sociedade: "Todo adolescente quer dizer algo que a sociedade não ouve. Então, resolvi me expressar usando o vandalismo e a pichação".

No discurso psicopedagógico higienista do início do século XX, a rua ganha destaque como um local de preocupação, pois é concebida como uma das causas da delinquência, por ser um local de encontro dos jovens rebeldes que se agrupam para cometer delitos. A rua para a família higiênica é o *locus* da contaminação que os pais devem evitar, para a manutenção de um ideal de família comprometido com a saúde dos filhos. A educação física é concebida como solução para a boa saúde e como alternativa para evitar o ócio (CÉSAR, 1998, p. 26-29).

Segundo essa autora, a partir da década de 1950 as ideias de adolescência distanciam-se um pouco da esfera da delinquência para ganhar outros referenciais mais próprios de um tempo em que os meios de comunicação de massa têm grande influência. Essa influência auxilia na expansão e homogeneização da ideia científica

9. Risco é uma categoria epidemiológica usada para o estudo das desigualdades na saúde. Estar em risco é estar vulnerável a doenças. A epidemiologia, ciência que estuda as situações de risco, é o estudo da distribuição dos determinantes da frequência das doenças em seres humanos. O termo "risco" não é recente enquanto categoria do campo da biologia, mas mostra-se com mais presença após o aparecimento do vírus HIV, quando, na década de 1980, surge a nomeação "grupo de risco" para dizer daqueles que estariam vulneráveis à infecção. No campo social, a denominação vem associada aos problemas sociais e aos direitos. Nos anos da década de 1990, o discurso do risco social vem vinculado ao dos direitos sociais e à critica ao neoliberalismo como aquele que produz a exclusão social, deixando, portanto, uma parcela da população em situação de risco social.

de adolescência por meio de ícones juvenis do cinema e da música: o delinquente dá lugar ao "rebelde" e à "juventude transviada". No Brasil dos anos 1960, o adolescente já é identificado como delinquente criminoso, é a fase do "delinquente juvenil". Em meados dos anos 1960 e no meio da década de 1970, o potencial transgressor da adolescência foi canalizado para o potencial destrutivo, segundo alguns dos teóricos que escreviam sobre adolescência. Esse potencial inerente à adolescência poderia ser canalizado e posto a serviço de grupos criminosos e mesmo movimentos ideológicos hostis à ordem social vigente no país.

Sintetizando o que a autora nos apresenta, poderíamos assim dizer: se na década de 1920 os adolescentes são os perigosos delinquentes, nos anos cinquenta são os angustiados e transgressores; nos anos sessenta e setenta os subversivos e, por fim, na década de noventa, anuncia-se que a adolescência morreu. Morreu, pois o que ela mostra é a violência, o consumismo, o hedonismo, a sexualidade sem freio, a drogadição e toda a série de problemas nos quais a sociedade afirma estarem os jovens envolvidos, representados pelos nomes que intitulam este trabalho. Por isso "geração perdida", "sem rumo".

A um projeto pensado pelo discurso psicopedagógico a juventude responde com esses problemas. O ideal fracassou, como fracassa todo ideal. E o que vimos é o silenciamento dos jovens diante dos nomes ofertados em quantidade. Poderíamos pensar que as perturbações seriam uma resposta desse sujeito que sempre foi muito falado e pouco ouvido. Como disse o jovem na reportagem, atuar pelo vandalismo frente a uma sociedade que não quer ouvi-lo é uma saída possível hoje. Ou seja, "deixar de ser espectador dos fatos" e atuar, mesmo que pela contravenção. Talvez isso seja o mais assustador.

Genericamente, o século XX foi frutífero em produzir silenciamento aos jovens, criando os nomes em substituição. Falamos tanto que eles deixaram de ser a novidade, a renovação da sociedade e por isso anunciamos, hipocritamente, que eles morreram.

Para Lacadée (2007), há uma falta de referências tradicionais oferecidas aos jovens na contemporaneidade, que faz deles sujeitos deserdados, obrigando-os a serem os artífices de sua própria existência. Existência essa cada vez mais exigente e performática. Ao falar das condutas de risco dos adolescentes, que têm se tornado cada vez mais numerosas, numa clara adoção sintomática pelo risco à vida, a morte pode significar uma solicitação simbólica, uma tentativa desajeitada e dolorosa de se colocar no mundo. São tentativas mais de viver do que de morrer, produzir uma marca como os pichadores, para designar um trajeto, uma busca por referências, "deixar algo para aceder a outra coisa". São as formas de gozo que nos causam estranhamento nesse nosso tempo, como é o caso dos esportes radicais, excesso de trabalho, doenças bulímicas, anoréxicas, obesidade mórbida, toxicomanias. Sintomas de um tempo em que as inibições estão "frouxas" e o gozo busca algo em que se fixar.

Num tempo em que vivemos a pluralização de significantes mestres, o Outro está fragmentado e o sujeito não sabe a quem se dirigir como um referencial. Todos os significantes que conhecemos foram desqualificados: família, Deus, Estado. A ideologia morreu e o poeta pede uma para viver. A crise de 1968 revelou a desqualificação desses significantes que até então se anunciavam como verdade. A sociedade atual é compatível com o caos. Ausência de limites. "Tudo o que é sólido se desmancha no ar"; "é proibido proibir". É o império do objeto *a*, aquele que resta da operação de gozo, a que o sujeito não tem acesso. É a sociedade da falha da falta, do Outro ***nãotodo***. No excesso de gozo o que falta é a falta. Por isso Laurent (2007) chama nossa sociedade de "sociedade do sintoma".

Quais possibilidades nossa sociedade tem oferecido ao jovem com ofertas de simbólico para a constituição de outro laço é questão importante a se pensar. As reportagens apresentam muitas ações ofertadas a esse jovem. Na angústia vivida pelo sujeito, em particular o indivíduo jovem, as ações empreendidas ofertam possibilidades de laço social? O que as reportagens destacam? Retomaremos as matérias jornalísticas nas quais encontramos ainda alguns aspectos a destacar.

As saídas apresentadas nas ações políticas noticiadas

As matérias jornalísticas, além de explorarem os "jovens e os seus problemas", apresentavam as propostas, projetos ou programas existentes que visavam a atender ao jovem em vulnerabilidade social. No conjunto das ações anunciadas, observam-se duas linhas de procedimento: 1) ações pontuais na forma de eventos ou campanhas, com caráter efêmero, de curta duração, desenvolvidas por diferentes instituições — grupos religiosos de diferentes doutrinas, escolas públicas municipais e estaduais — objetivando a intervenção na situação de aparente abandono em que os jovens se encontravam. Essas ações podiam ser curso de pintura predial, dia de circo, projeto de reforço escolar, rádio intervalo; 2) ações de política pública[10] desenvolvidas pelo município ou Estado, algumas em parceria com organizações não governamentais ou mesmo organismos internacionais, como a Unesco, objetivando também o enfrentamento da situação.

Ao todo foram contabilizadas 28 ações entre pontuais e de políticas públicas no decorrer dos sete anos investigados, sejam em nível municipal, estadual ou em convênio com a União. O atendimento que essas ações dispensavam aos jovens não foi foco deste trabalho, pois nosso interesse é pelo discurso que faziam sobre eles. Constatamos um número significativo de ações destinadas aos jovens, de caráter pontual, desenvolvidas por instituições que "acreditam que algo é necessário fazer" para o jovem em situação de risco.

Algumas expressões encontradas nas reportagens confirmam a posição de que algumas ações afirmam mais o sintoma social. É comum ler nas reportagens "retirar o jovem da rua, ocupá-lo com atividades para que não pense bobagem, resgatar a autoestima, o bem-estar físico"; "atender a jovens carentes para que não sejam ali-

10. Diferenciar política pública de ações pontuais não é tarefa fácil. Aqui utilizamos a definição de Sposito e Carrano (2003), para quem uma ação é uma política pública quando existem ações articuladas com recursos próprios, envolvendo uma dimensão temporal e que provocam algum impacto. Não se trata apenas de serviços implantados e se distingue de política governamental. Outros órgãos que não apenas o Executivo a elaboram, como o Judiciário e o Legislativo. Sua marca é a presença do aparelho estatal público que define, acompanha e avalia a realização das ações.

ciados pela marginalidade"; "inibir atos infracionais cometidos pelos jovens", "atuar com jovens carentes para que não fiquem nas ruas"; "melhorar a autoestima"; "por viverem em áreas de risco ou vulnerabilidade social, são mais aliciados pelo trafico". Os nomes usados já mostram como o problema é construído e concebido e, nesse sentido, não nos parece que se trata de uma ação destinada a dar a palavra ao jovem, mas a fixá-lo numa identificação problemática.

Encontramos referência nos jornais a projetos e programas desenvolvidos por diferentes instâncias que são considerados políticas públicas segundo o conceito utilizado neste trabalho. Plano de combate à violência nas escolas – Escola Viva, comunidade ativa, Fica Vivo são ações do governo estadual desenvolvidas na favela, tendo o jovem como foco de atendimento. Da parte do poder municipal existia o Projeto Escola Aberta, Espaço Cidadão, Escola de tempo integral, Escola profissionalizante, Programa BH Cidadania. Desses projetos e programas da prefeitura de Belo Horizonte, todos afirmam os jovens como sujeito de direitos, especialmente dois projetos diretamente direcionados a eles, como o Projeto Escola Aberta e a Escola de tempo integral.

Nesse nível de detalhe, não podemos afirmar que faltam políticas de atendimento ao jovem morador da favela, contrariando afirmações já históricas na sociedade brasileira. Nessa favela existem muitas ações direcionadas aos jovens. Em trabalho realizado sobre as políticas públicas destinadas aos jovens na região metropolitana de Belo Horizonte, Dayrell (2005) afirma que as políticas públicas destinadas aos jovens são reduzidas em nível municipal, mas Belo Horizonte é exceção por possuir mais programas (17) e a concepção de jovem como sujeito de direitos. Nessa perspectiva, é possível essa afirmativa, visto o número de jovens atendidos em relação ao número de jovens moradores na região pesquisada.[11]

11. A população juvenil dessa região entre 14 e 24 anos compreende 20% da população. Em Belo Horizonte, são 20,27 % da população, segundo dados do Censo 2000, sendo a parcela da população menos contemplada por políticas públicas (DAYRELL, 2000, p. 8).

No nível que estamos destacando, reafirmamos que não há falta de ações políticas, mas talvez até excesso. Não pretendemos comparar as duas pesquisas, visto que tiveram foco diferenciado. Mas no nosso caso não poderíamos afirmar a falta de ações políticas. Numa territorialidade menor, que envolve uma favela, muitas ações políticas para os jovens são desenvolvidas, como pudemos mostrar por diferentes ações.

As notícias investigadas destacaram-se pelo conteúdo apresentado, confirmando Dayrell quando fala das políticas focadas nos jovens e seus problemas, organizadas na forma de oficinas e cursos de curta duração. Poderíamos dizer que estão centradas no sintoma social: no jovem violento, usuário de droga e não no João ou na Maria. Sposito e Carrano (2003), analisando as políticas públicas para a juventude, afirmam existir uma pulverização de ações, desarticuladas e superpostas. Nessa territorialidade a que nos referimos, ainda não poderíamos dizer dessa marca por existir um programa – BH Cidadania – que se propõe a articular as diferentes secretarias no sentido de manter unidade nas ações em áreas de vulnerabilidade social. Ainda é cedo para dizermos isso. É possível afirmar que o jovem parece não estar a descoberto nessa favela, pois existem ações de política pública e outras pontuais destinadas a ele.

No trabalho de Dayrell (2000) é possível verificar que os jovens não são chamados a participar do planejamento dessas ações a eles destinadas. Não poderíamos fazer essa afirmação, pois implicaria uma investigação que extrapolaria os limites deste trabalho. Mas, se tomarmos o que vimos até agora sobre como nossa cultura discursa a respeito do jovem, haveria consonância com o que o autor afirma. Então, talvez algumas dessas ações não atendam ao que o jovem esteja anunciando como demanda. Nesse sentido, essas ações realizadas sob o discurso dominante que concebe o jovem como problema social não estariam mais a serviço daquilo que gostariam de evitar?

Para a psicanálise, o sintoma não é algo a ser evitado, afastado porque perturba a ordem social. O sintoma fala do sujeito e de sua relação com o Outro, o que não é possível de ser eliminado

pelo campo da linguagem. Tizio (2003), ao analisar a posição dos profissionais que trabalham em instituições de gestão de sintoma, alerta que à medida que o discurso dominante o esmaga, ele fica segregado, tornando-se uma categoria de ordem pública. Nascem daí maneiras de intervir que cronificam, por fixação do sintoma, os dispositivos de gestão de instituições que lidam com crianças e jovens. Alerta que vários outros sintomas acabam por serem criados com ações urgentes fundadas na ideia de trauma, da medicalização do sintoma e da judicialização, chegando mesmo a fazer uso dos aparatos repressivos do Estado, às vezes de maneira preventiva. Para ela, o que se vê nessas situações é um controle que está do lado do Outro que segrega o sujeito e seu sintoma. Desconhecer essas formas de sintoma produzidas pelas ações políticas traz sérias consequências, já que fixam o gozo e produzem reações que aumentam o problema que se quer resolver. Ignorar o sintoma nesses casos pode resultar na produção da segregação como resposta (TIZIO, 2003).

Essa autora diz que o efeito dessa situação muitas vezes é a violência, desencadeada principalmente pelos usuários de serviços públicos. A violência é a resposta às ações dos gestores desses serviços, que produzem uma ingerência nos estilos de vida dos que estão sendo atendidos. Nas reportagens é visível como o jovem está segregado na sua fala, pois não opina sobre seu local de moradia, os serviços destinados a seu atendimento, as ofertas e suas demandas. Não opina, enfim, sobre o que está sendo noticiado.

Nas poucas vezes em que o jovem é convidado a falar, o que retorna é muito diferente do discurso dominante. Ele não destaca seu problema, mas fala sobre sua vida, do que gosta, do que avalia como importante.

> Gosto de ler e de pintar. (Jovem menina de 12 anos)
>
> Sempre quis fazer teatro. (Uma jovem de 14 anos)
>
> Gosto de voltar para a escola à tarde para fazer cerâmica. Um dia esse conhecimento pode me render dinheiro, posso vender os produtos nas feiras. Além disso, melhor ficar aqui do que na rua. (Uma jovem de 17 anos)

> Durante os treinos que fizemos, já marquei três gols. Quero ver o jogo de verdade. É puro divertimento. (Menino de 15 anos)

A democracia e o discurso da inclusão social trouxeram uma nova realidade, na medida em que as políticas públicas devem afirmar o sujeito de direitos. Isso impõe pensarmos a relação dos jovens com a escola. Relação que tem se mostrado tensa, turbulenta, expressa sob a forma de comportamentos considerados antissociais, nomeados como violentos, repercutindo no funcionamento da escola. Segundo Santiago (2005, p. 18), o discurso da ciência introduziu novos significantes aos problemas vividos pelas crianças e as escolas. Antes da predominância desse discurso as crianças que manifestavam alguma inadaptação à vida escolar eram identificadas como "preguiçosas", "zonzas" ou simplesmente "maus alunos". Nessa situação, a educação moral e a disciplina escolar eram a solução, pois havia confiança na função de normalização da escola diante das crianças, afirma a autora. Hoje isso parece não funcionar mais.

Afirmamos existir uma forma perversa de inclusão, quando esta se coloca a serviço da normalização para se ter por perto esse outro diferente, desviante, mas mantendo-o a uma distância segura. Incluir, desde que ele seja "um hóspede imóvel, hostilizado pela norma, e que concorde em não se aproximar do conforto de nossos aposentos" (DE LUCA, 2004, p. 264). Não seria esse o cenário que as notícias de jornais parecem anunciar?

Número de reportagens listadas pelo *site* do jornal a partir do descritor Jovens e PPL.

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Nº	11	8	17	23	114	88	116	179	556

Fonte: *Site* do jornal *Estado de Minas*.

Número de reportagens selecionadas à leitura

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Nº	6	3	11	11	34	32	42	179	318

Fonte: *Site* do jornal *Estado de Minas*.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CÉSAR, Maria Rita de A. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. Campinas: Unicamp,1998.

DAYRELL, Juarez. *Juventude, escolarização e poder local*. Relatório da primeira fase da pesquisa "Políticas públicas de juventude na região metropolitana de Belo Horizonte". Belo Horizonte: FAE-UFMG, maio 2005.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano*: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACADÉE, Philippe. O risco da adolescência. Disponível em: <http://apple.estaminas.com.br/data1/2007/semana_24/sabado/pensar/epe1606p03.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2007.

LACAN, Jaques. *O seminário. Livro 17*: O avesso da psicanálise, 1696-1970. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LUCA, Sandra Renata de. Inclusão: normalização? Anais do IV Colóquio do LEPSI IP/FE- USP. São Paulo: LEPSI; USP, 2004, p. 258-264

SANTIAGO, Ana Lydia B. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicose e surto na adolescência: por que os adolescentes surtam tanto? In: Guerra e Lima (orgs). *A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento*. Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC, 2003, p. 75-89.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

TIZIO, Hebe. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. In: TIZIO, H. (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo*: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 165-183

A criança e o trabalho infantil: Nos bastidores da favela, da televisão, do cinema e das passarelas, um estudo de psicanálise e educação[1]

Tânia Ferreira

Até a década de 1980, o Brasil convivia com o trabalho infantil e o tolerava, principalmente como saída e solução para a miséria em que viviam milhares de crianças brasileiras e suas famílias. O trabalho era revestido de valores positivos e a educação, desvinculada do trabalho, era considerada vazia de sentido. No bojo do projeto civilizatório construído para a criança, o trabalho passa de uma solução para uma grave violação de direitos, posto que a criança deixa de ser objeto de assistência para se tornar sujeito de direito.

Se a representação, o interesse e o valor social da criança mudaram, se o sentido do trabalho na infância mudou, algo permanece ainda com vigor: o trabalho infantil é uma realidade no mundo e no Brasil, seja como uma saída dada pelas famílias, seja encontrada pela própria criança. Por quê? Insiste a pergunta.

Alguns autores advertem que o trabalho infantil sempre esteve enraizado na cultura brasileira como "natural" às camadas populares, mesmo com a universalização do ensino fundamental, e vão considerar o significado do trabalho infantil como ***uma das expressões da cultura brasileira***. "Para os pobres é como se o trabalho precoce

1. Trabalho produzido no âmbito do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

fosse uma sina justificada, uma forma de integração social destas camadas" (MARQUES, 2002, p. 184). Se há uma cultura, só há meios de desconstruir suas bases construindo novas, e isso a partir também da demonstração do que acontece com a criança que trabalha.

Contudo, pudemos localizar como o discurso que sustenta as políticas de erradicação do trabalho infantil toma como questão o trabalho na infância, interrogando seus efeitos, os prejuízos, impactos. Esse discurso está ancorado na ideia da criança como um "adulto de amanhã". Rizzini (2006) assinala com clareza os princípios que sustentam os programas de erradicação do trabalho infantil, seja no âmbito internacional ou nacional. Segundo ela, os programas de eliminação do trabalho infantil baseiam-se no princípio de que:

> a criança é um ser em formação e que a infância é um período de preparo para a vida adulta. É prejudicial para seu pleno desenvolvimento assumir tarefas e responsabilidade de adulto. Quais são as possibilidades de futuro para uma criança que cata lixo, trabalha em minas ou costura sapatos? Um adulto que estará sempre no limiar da sobrevivência e que gerará filhos sem perspectivas de uma vida melhor. (RIZZINI, 2006, p. 398)

No "projeto civilizatório" da sociedade, a criança interessa enquanto ***o que será no futuro***. Todo investimento da família, da escola é para formar o ***adulto de amanhã***, capaz de competir no mercado, contribuir para a cultura, a ciência e a arte. Sua "incompletude" e "imaturidade" fazem obstáculo à sua consideração como protagonista de sua história e, portanto, de sua palavra, salvo exceção, pelos agentes de cuidado – questões de que têm se ocupado aqueles que se interessam pela pesquisa com crianças e adolescentes.

Nesse contexto é que, com a psicanálise, operamos um primeiro deslocamento da questão: partimos não do trabalho na infância, mas da criança na sua relação com o trabalho. Mais que um preparo para a vida adulta, a psicanálise não nos deixa esquecer que devemos nos ocupar da infância porque ali um sujeito se estrutura e se constitui, e que, no tempo mesmo da infância, a criança é capaz

de sofrer e amar, posicionar-se e dizer, construir saber, elaborar diversas questões de seu mundo e seu entorno, sonhar, enfim, mesmo sobre o que não pode pronunciar de seu ser; ela produz recursos tais como o brincar e o desenho, como suporte de discurso.

Assim, interessou-nos mais especialmente em nossa pesquisa o que dizem as crianças, o que nos ensinam sobre o trabalho, a escola, a infância, o que sentem, de que sofrem, como solucionam, buscam, se arranjam, enfim, como elaboram o que se apresenta em seu mundo e em sua relação com o trabalho. Na via aberta pela psicanálise, buscamos dar relevância à palavra da criança e ao que se põe em jogo na experiência de uma criança com o trabalho, dito por ela mesma e, nessa oferta de palavra, encontrar ***o sujeito***, que não se dobra jamais em ser objeto de estudo ou pesquisa, mas se cria no ato mesmo de sua palavra.

Como a psicanálise poderia contribuir para o debate que sustenta as políticas de erradicação do trabalho infantil? Em torno dessa pergunta gravitam todas as outras que sustentaram nossa pesquisa.

Confrontamo-nos com o fato de que milhares de crianças estão "escondidas" em carvoarias, no lixo, em carpintarias, marcenarias, serrarias, indústrias, carvoaria, no trabalho doméstico, no setor informal e numa infinidade de outros postos de trabalho informal (ANDI ***et al***., 2003). Milhares delas estão espalhadas no trabalho em canaviais, cultura de tomates, enfim, na agricultura, na roça.

Vimos como essas crianças que trabalham estão silenciadas pela ação também policialesca dos programas de erradicação do trabalho infantil. Não podem falar de sua experiência ***no*** e ***com*** o trabalho, pois isso equivaleria a levar a família a perder os benefícios oferecidos pelos programas de transferência de renda, tais como o Peti (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, bolsa família, e outros).

Fato que se constituiu numa das grandes dificuldades desta pesquisa: encontrar as crianças trabalhadoras que consentissem em falar do trabalho, fazendo-nos identificar um dado novo: ***o silêncio dos fora-da-lei***.

As crianças da favela só puderam falar do trabalho em meio ao real que têm de suportar: a violência, os abusos, o perigo que mora em casa, o tráfico, as brigas entre traficantes, uma erotização precoce e fora de lugar. O trabalho aparece ora na série desse "impossível de suportar", ora como o que é usado como um recurso frente a esse impossível. As crianças sujeitos na pesquisa desse primeiro grupo trabalham como domésticas, no comércio na própria favela e levando cachorro para passear.

Curiosamente, se milhares de crianças encontram-se escondidas e silenciadas, existem aquelas que são absolutamente "mostradas", mas não vistas; são falantes, mas não ouvidas. Paradoxalmente, são as crianças que ganham as telas de TV, do cinema, o *outdoor* da cidade. Estão em concursos nacionais, internacionais e mundiais de beleza, nas passarelas da moda, nos programas de auditório – são as *crianças invisíveis, crianças dos bastidores*, que têm "aval" no social para trabalharem, muitas vezes por longas jornadas e em detrimento da escola, pois se trata de *trabalho infantil mascarado* ou travestido de arte ou divertimento. Escutá-las permitiu-nos ir desvelando a outra face da realidade brasileira.

Castro (2008) diz que a pesquisa-intervenção

> descortina um modo de fazer pesquisa fecundo na sua articulação entre o que se investiga e como se investiga. Em relação ao campo da infância e da juventude, isso quer dizer que a construção de pesquisas COM e não sobre crianças, determina de modo irretratável o modo de investigação. (CASTRO, 2008, p. 11)

Nessa perspectiva, buscamos os dispositivos *da Conversação e das entrevistas clínicas na pesquisa* como metodologia desta pesquisa-intervenção. Com a Conversação, fez-se "a aposta que consiste na possibilidade de atingir a particularidade de cada sujeito através de uma conversa com muitos" (LACADÉE, 2000).

Pesquisamos dois grupos de crianças. As do primeiro grupo são moradoras de uma das favelas da região centro-sul de Belo horizonte. Trata-se de dez crianças de 11 a 12 anos, meninos e meninas.

As meninas estão em trabalho doméstico – aquele que se dá em substituição ao trabalho de um adulto. Um dos meninos trabalha na própria favela, como "garçom e boy", outro trabalha no comércio e o outro trabalha de levar cachorros para passear. Um já trabalhou na construção civil. O segundo grupo é formado por cinco crianças de nove a 12 anos, quatro meninas e um menino, todos ***em trabalho artístico***, duas de classe média, duas de classe média alta e uma de classe pobre, moradora da periferia.

Enfrentando os desafios de pesquisar crianças de dois grupos distintos, de universos econômicos, sociais e culturais diferentes, a imensa riqueza que se depreendeu da experiência de pesquisar, do contato com as crianças, seus universos, suas vidas, o real por elas vivido e, mais especialmente, de acompanhar o movimento de cada uma das crianças sujeitos na pesquisa em sua experiência com a palavra – experiência tão rara e distante de suas realidades – é que buscamos trazer o que se pôde inscrever deste percurso de pesquisa.

Primeiramente, a partir das elaborações de Santiago (2005; 2008; 2009) sobre a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção, buscamos construir os operadores que permitiram identificar o movimento das Conversações, como também o modo de dar tratamento ao que se extraiu da palavra das crianças. A psicanálise comparece, dando-nos elementos para "lermos" o que foi dito e, para além do dito, encontrarmos o sujeito que se cria no ato mesmo de sua palavra.

Em seguida, trazemos o processo e o produto do trabalho de pesquisa com as crianças do ***trabalho artístico***: da TV, do cinema, dos estúdios fotográficos, das passarelas da moda, através das ***Entrevistas clínicas*** tomadas como instrumentos da pesquisa-intervenção. Veremos como as entrevistas não ficaram apartadas dos princípios que sustentam o dispositivo da Conversação, considerando que têm o mesmo nascedouro: a psicanálise. Considerando as diferenças, mas também os pontos de enlace entre um e outro instrumento de pesquisa-intervenção, passaremos a tecer, pelo fio do discurso das crianças, o que se operou com esses dispositivos.

Santiago (2008) define a Conversação "como oferta de um lugar onde se pode falar" e como "um modo de associação livre". Constatamos que produziu efeitos importantes entre as crianças, que inicialmente nos mostraram que "onde não há lugar para a palavra, a palavra perde seu valor" – valor que foi pouco a pouco resgatado. Nasce o gosto pela palavra e outro modo de laço.

Sustentando-se nos mesmos princípios da Conversação, a ***entrevista clínica na pesquisa*** com crianças da TV, dos estúdios fotográficos, das passarelas da moda, também foi instrumento da pesquisa-intervenção, dada a impossibilidade de reuni-los em grupo nas agências de publicidade ou em outros locais. O ponto de enlace entre o dispositivo da Conversação e a entrevista foi a "associação livre", que, para Santiago (2009, p. 73), "trata-se do desafio de fazer aparecer outro sentido no que é dito, um sentido que vale como resposta para o problema. E desse modo, a resposta que surge revela seu valor como saber inconsciente".

Em seis Conversações, no seu movimento, destacamos operadores: no ponto em torno do qual girou o movimento da palavra do grupo em cada Conversação, no que foi colocado em relevo, no que saltou com mais vigor de cada conversação; nas questões que as crianças endereçaram umas às outras ou à pesquisadora em cada Conversação; no que se repetiu, insistiu, retornou; nos impasses que se colocaram para essas crianças e nas saídas inventadas por elas mesmas para esses impasses; nos pontos de emergência da enunciação; na produção de saberes inéditos; no que se produziu sobre a infância, a escola; o que se produziu em cada Conversação sobre o trabalho.

No primeiro e surpreendente encontro com essas crianças, o barulho e a inquietação eram tão grandes que quase não pudemos escutar o pouco que cada uma gritava ou, às vezes, falava, socando umas às outras para que pudessem ser escutadas. Algumas decretavam silêncio aos berros, dando soco na mesa, outras se recusavam a assentar ou disputavam as cadeiras escolhidas, embora houvesse lugar para todas no círculo já desfeito que as esperava. Minha palavra não tinha qualquer efeito sobre elas e a despeito de todo esforço

de dar início à conversação em meio àquele caos instalado, apenas pude identificar algumas, perguntando a quem se assentava por instantes, próximo a mim, o nome de cada uma. De repente, pensei que talvez meu silêncio pudesse ter alguma consequência, no lugar de seguir na tentativa de falar mais alto que eles. Passados mais de vinte minutos naquele redemoinho de gente e gestos, um dos meninos pergunta alto e agressivamente: "O que vamos fazer aqui?"

Um curto silêncio se instalou. Esperei, em vão, que alguém tomasse a palavra. A algazarra e as agressões de todo tipo se reiniciaram. Uma das meninas endereça à pesquisadora uma pergunta: "Por que fomos escolhidas?" – "Porque vocês se expressam muito bem, usam bem as palavras" – respondi sem pensar, imediatamente.

Essa fala teve eco em cada um e os que corriam pela sala, falando sem parar, ou forçando a porta para impedir a entrada de quem estava fora, assentaram-se, surpreendidos por aquela nomeação: crianças que sabiam falar, se expressar, usar a palavra. *EU*?, Disse um menino apontando para si mesmo. Fiz sinal afirmativo com a cabeça, sem dizer mais nada e aí foi possível iniciar a conversação. Num movimento lento, tomaram seus lugares. Disse-lhes que eu era uma pesquisadora e pesquisava o que as crianças pensam e querem dizer sobre o trabalho, sem contudo, nesse momento, indicar que sabia previamente de sua condição de trabalhadores ou ex-trabalhadores. A partir desse momento, uma das crianças toma a palavra, buscando falar pausadamente e com a entonação de um orador experiente, em um "bom português".

Assim teve início a primeira conversação, que nomeei: **o perigo mora em casa**, discutindo que, para essas crianças, o perigo não mora fora. Os acontecimentos traumáticos: violência, guerra entre gangues, assédio sexual às meninas e assédio ao crime e ao tráfico aos meninos, a falta da lei ou a lei despótica dos traficantes varam as casas. Assim, temos uma estrutura de continuidade favelabecocasa. É preciso uma nova topologia que inscreva dentro e fora. O trabalho aparece aí, como em outras conversações, como o que retira das ruas, das drogas, como veremos mais adiante.

A segunda conversação: **ou trabalhar ou morrer ou**... Aqui o trabalho aparece no discurso de cada uma dessas crianças como o que faz barreira ao crime, ao mundo do tráfico que eles temem e não querem: "Ou trabalha ou você entra no mundo da malandragem, se você sair o futuro é morrer ou entrar pra cadeia". Uma das meninas conclui: "O trabalho ajuda, pois na idade que ele está, é mais fácil entrar para o crime" – questão que foi amplamente discutida com exemplos de que para o crime não tem idade, pois "tem criança de cinco anos que são olheiros" ou ladrões: "A menina rouba, rouba celularzinho".

As crianças falam com muita clareza que o trabalho é o refúgio contra aquilo que elas temem e recusam: o crime, as drogas, o tráfico, como ressaltado pela pesquisadora numa intervenção: "Então o desejo de vocês é estar fora disso, vocês têm sonho de serem diferentes dos olheiros, aviõezinhos, traficantes, querem um presente e um futuro diferente disso", com o que, depois de um curto silêncio, todos concordaram. Várias falas, ora da pesquisadora, ora de uma criança, ora da mãe, do pai ou da professora, trazidas pelas crianças, também se destacaram com intervenção.

Nas conversações que se seguiram, aparece a escola como um bem e um valor, que, junto com o trabalho, "retira da rua e das drogas"; o trabalho e sua função educativa, formadora; o despertar muito traumático da sexualidade e uma distância mínima da palavra do outro. Por fim, a última conversação termina com uma das crianças convidando as outras para filmarem um clipe com uma música para mandar para a rede Globo: hoje é um novo dia de um novo tempo. Em seguida, dizem do Natal e cada um se põe a falar sobre as datas de aniversário. O que se iniciou com o desamparo, a morte, concluiu-se com falas sobre o nascimento e a vida.

Pudemos concluir, entre outras coisas, que o trabalho entra como o que faz laço com a vida, como o que entra num certo projeto de proteção criado pelas crianças, na ausência de outros recursos.

Do estranhamento provocado pelo encontro com as crianças do trabalho artístico, pudemos compreender que advém do fato de

que são crianças que, se juntas com outras, não têm qualquer marca de diferença, desenvoltura, beleza, senão as que são modelos e que chamam a atenção "pelos ossos e altura" e mais: "G tem nove anos. Vem vestida com calça de strech apertada e brilhante, sapatos de salto com fivela de strass, que ela tirava do pé a todo momento. Inibida, se põe a falar sem olhar para mim, a princípio. A mãe senta-se numa cadeira no canto, de revista na mão, mas intervém várias vezes na fala da G".

Situações que se repetiram. Nas entrevistas com essas crianças do trabalho artístico, o que pudemos recolher de seu dizer até o momento é que são crianças sem perguntas, sem sinal de incômodo com este lugar de certo "objeto dado a ver", com suas imensas jornadas de trabalho, com sua participação como personagens de programas e filmes desaconselháveis para crianças de sua idade, vestidas e penteadas à moda adulta e gestos estereotipados.

"Eu adorava as modelos, achava legal ver que estavam desfilando. Eu disse: eu quero. Meus pais me dão tudo que eu quero, então eu fui. – Quero ser modelo para durar para sempre, igual à Gisele. – Como para sempre? – Não morrer, ser para sempre. Fazer televisão, fazer comerciais, apresentar programas, sei que não sou boa, tenho medo de fazer alguma coisa errada, falar o que não devo. – Quando faço fotos, tenho medo de borrar a maquiagem, passar a mão, aí fico dura, nem posso mexer, tento não fazer nada errado".

Um menino de 12 anos relata que possui oito anos de profissão. Diz que aos quatro anos interrogou a mãe: o que as pessoas fazem para entrar aí, na TV, mãe? Eu quero entrar. Ao que a mãe compreendeu como um pedido de ser ator e o levou a agências, de onde não mais saiu.

Há uma inversão na infância dessas crianças: o futuro é agora – o trabalho vem primeiro, a escola só entra "se não der certo, se não bombar como *pop star*". A regra é esta: se não fizer sucesso até os 15, 16, se não forem "agenciadas" e não conseguirem contratos internacionais, a carreira estará fadada ao insucesso e aí sim, a escola entra como o que viria amenizar o fracasso ou, ainda, depois do sucesso.

No lugar da profissionalização sonhada pelas crianças da favela, está para essas a profissão: "A gente estuda picado... Faltam três meses de aula e aí chamam em SP, perde frequência. Na época do vestibular, você está tendo que bombar fora. Se não bombar, adeus carreira, fama".

Tanto como as crianças da favela, essas são silenciadas, não podem falar de trabalho e trazem inicialmente um discurso colado no do outro: "Meus pais não forçam", "eu é que quis, eles apóiam".

As crianças do trabalho artístico nos indicaram o peso de uma inversão: primeiro o trabalho e depois a escola; o futuro é agora, o que acaba por derrubar as fronteiras que separam o mundo das crianças do mundo dos adultos. Dissemos que se trata, tanto quanto as da favela, expostas ao tráfico e à violência, de ***seres em suspensão*** que tentam se equilibrar na borda do mundo infantil e do mundo adulto, sem pertencer a nenhum deles.

São crianças invisíveis no trabalho doméstico, no comércio, na TV e no cinema e esperamos com esta pesquisa dar-lhes visibilidade ao considerar sua palavra.

Desse dizer, do que nos ensinaram, buscamos transmitir, com nossa pesquisa e com a tese, aos gestores públicos e aos agentes de cuidado interessados no tema, o lugar que o trabalho ocupa para elas, na ausência de outros anteparos e amparos. Interrogamos como a educação, trabalhando junto com a psicanálise, poderia mudar a rota dessas crianças e não consentir nesse estado de coisas.

O que buscamos é que, na polifonia das vozes dessas crianças, façamos ressoar a de milhares de crianças enredadas na questão do trabalho.

Referências

ANDI *et al*. *Crianças invisíveis*: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2008, p.21-42.

LACADÉE, Philippe; MONNIER, Françoise. ***De la norme de la conversation ou détail de la conversation***: le pari de la conversation. Paris: Institute du Champ Freudien, Centre Interdisciplinaire sur l´Enfant (Cien), 1999/2000.

MARQUES, Maria Elizabeth ***et al***. (Org). ***Trabalho infantil***: infância roubada. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

RIZINNI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.). ***História das crianças no Brasil***. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 376-406.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). ***Estudos da infância***: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Trarepa; Faperj, 2008, p. 113-130.

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tânia Coelho (Org.). ***Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada***. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 66-82.

Os impasses da escola na abordagem da sexualidade[1]

Gustavo Batista Chaves

O QUE DEVE SER PRIVILEGIADO NO TRABALHO DO PROFESSOR relativo à abordagem da sexualidade de crianças e adolescentes no ambiente escolar?

Essa pergunta norteia nossa pesquisa. Seu objetivo é contribuir para a elucidação do fracasso constatado nos programas[2] de capacitação de professores sobre o tema da sexualidade. A tentativa de preparar os docentes para responder aos desafios que o tema da sexualidade ou sua emergência nas condutas dos alunos introduzem já se mostrou vã. A investigação desse efeito indesejado, avesso ao planejado pelos patrocinadores e idealizadores desses cursos de capacitação docente sobre a sexualidade, será feita por meio da

1. Trabalho elaborado no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

2. A iniciativa desta pesquisa é fruto da experiência no trabalho de formação de professores do ensino fundamental e profissionais de saúde nos municípios mineiros, no Programa de Educação Afetivo-Sexual – Peas, e no Programa Vale Juventude. A implementação da proposta tem início com uma parceria entre a Fundação Odebrecht e a Secretaria de Estado da Educação no começo da década de 1990, como proposta de trabalho com a sexualidade nas escolas estaduais. Esse programa existe até hoje, com o nome de Peas Juventude. Com o intuito de ampliar o alcance da proposta a um número maior de cidades no Estado de Minas Gerais, novas parcerias foram se concretizando ao longo de sua existência. Em 1999 a Fundação Belgo-Mineira assume a implementação do programa nos cinco municípios mineiros em que ela desenvolve atividades econômicas, com o nome de Programa de Educação Afetivo-Sexual Peas – Belgo. Em 2001 a Fundação Vale também adere a essa iniciativa, tornando-se responsável pela execução em dez municípios em que atua no Estado, com o nome de Programa Vale Juventude. Todas essas iniciativas compartilham de um mesmo princípio de atuação.

metodologia da *Conversação*.[3] Tal metodologia, implementada pela professora Dra. Ana Lydia Santiago[4] para a pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, no campo dos problemas educacionais, será utilizada, em nossa pesquisa, como metodologia de ensino.

Recentemente, a *Conversação* foi utilizada como metodologia de ensino em um projeto de formação docente realizado pelo Nipse – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, em parceria com o Ministério da Educação e com a Pró-reitoria de Extensão da UFMG. O curso, realizado no ano de 2008, intitulou-se: "Curso de extensão no âmbito das ações em políticas sociais: sexualidade infantil e aprendizagem" e capacitou pouco mais de 700 professores e educadores. A metodologia da *Conversação* foi utilizada para o ensino, estando presente tanto na abertura quanto no encerramento do curso, intercalada por apresentações teóricas sobre a sexualidade e seu desenrolar desde a primeira infância até a puberdade, tal como concebida pela teoria psicanalítica. A avaliação desse curso por seus participantes revelou ser a *Conversação* um instrumento fecundo para a transmissão do tema da sexualidade. Os professores e educadores capacitados a descreveram como uma experiência transformadora no tocante à possibilidade de abordarem o tema da sexualidade junto aos seus alunos, tanto na sala de aula e em outros espaços da escola,

3. A metodologia utilizada tem como base o arcabouço teórico da psicanálise de orientação lacaniana. Esse método de pesquisa e intervenção, *conversação*, foi criado por Jacques-Alain Miller na década de 1990, para que a palavra pudesse circular entre os psicanalistas nas discussões que atravessavam a orientação da psicanálise. Desde então tem sido utilizada no exercício da psicanálise aplicada como intervenção em instituições e espaços coletivos, numa versão que extrapola os domínios da psicanálise pura, limitada ao consultório da clínica individual. Essa metodologia foi adotada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (Cien), criado na França em julho de 1996, promovendo o diálogo da psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança.

4. A metodologia da *conversação* é proposta pela coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – Nipse, Dra. Ana Lydia Santiago, aos pesquisadores do núcleo, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FAE/UFMG, que desenvolvem estudos na linha de pesquisa de Psicologia, psicanálise e educação.

quanto no ambiente familiar, com os próprios filhos. Colocar em discussão fatos e situações da própria experiência com a educação de crianças e jovens foi possível por meio da *Conversação* como metodologia de ensino.

Diante disso, pretendemos aplicar esse método de ensino junto a um grupo de professores de uma escola pública de Belo Horizonte com demanda de formação sobre o tema da sexualidade, visando a isolar a dificuldade com a sexualidade na esfera da própria subjetividade.

A intenção da pesquisa é interrogar a ordem estabelecida por essa lógica da abordagem do tema existente nessas propostas e suas consequências para o trabalho do professor nas escolas, demonstrando a fragilidade do tratamento dado aos impasses da sexualidade no cotidiano escolar. O objetivo principal é abrir espaço para que os professores possam falar de suas dificuldades e impasses que possibilitam um campo de investigação importante para as possíveis intervenções diante do mal-estar vivenciado no encontro com a sexualidade. Caminhar na busca por alternativas de intervenção do professor é a proposta da *Conversação*.

A escola e a sexualidade

Que a sexualidade se faz presente no cotidiano escolar de maneira constante e variada, assim como as dificuldades encontradas pelos educadores na sua abordagem, são realidades a todo o momento apontadas. Essas situações interrogam pontos importantes sobre o papel da escola e dos educadores com relação aos limites e possibilidades de sua atuação junto ao aluno. É muito comum escutarmos dos educadores indagações como: "O que os pais irão pensar da escola que fala sobre sexo?", "tenho medo de traumatizar a criança se eu proibir ou fizer alguma coisa", "quando os alunos fazem perguntas sobre sexo, eu fico paralisada, não consigo responder". "O professor não está preparado para trabalhar esse tema". São situações que justificam muitas vezes o adiamento e até a impotência do professor diante da realidade a ser enfrentada.

Daí a importância de situar a criação dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" – PCN (BRASIL, 1998) como uma iniciativa que coloca em cena a responsabilidade do trabalho da escola em relação à sexualidade, e os princípios de sua atuação. Acontecimento decisivo, contestado pelas vozes contrárias e resistentes ao envolvimento da escola com esse tema. E neste momento se tornam mais evidentes as dificuldades dos professores, em sua maioria, de abordar as questões da sexualidade, e a necessidade de se criar iniciativas que contribuam para amenizar essa situação. A formação e a capacitação dos professores ganham em importância como estratégia privilegiada para transformar essa tarefa em algo possível.

Frente a essa necessidade de formação, teremos a oportunidade de interrogar alguns pontos das abordagens inauguradas nessas iniciativas de trabalho com a sexualidade nas escolas. As iniciativas para tratar o assunto começam a aparecer – contextualizadas nos princípios determinados pelas novas diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998) – incluindo a sexualidade como um dos temas das áreas de conhecimento integradas às propostas pedagógicas das escolas. Tratar-se-ia de trabalhar de forma sistemática e em várias disciplinas como um conhecimento a ser incorporado nos conteúdos das aulas ou em oficinas criadas para abordar temáticas necessárias ao contexto da escola. Embora tenham o seu valor, essas abordagens possuem limites e questões que nos convidam a pensar.

A escola sempre foi convocada a cumprir um papel estratégico quando o assunto é a sexualidade de crianças e jovens. Isso se deve à sua condição de cumprir, como instituição social, a função de transmissão dos ideais coletivos vigentes, definindo o foco privilegiado dos investimentos políticos. Essas características se complementam como importante força normativa para a educação de crianças e adolescentes.

A educação sexual no Brasil do século XX

As pesquisas (ALTMANN, 2007, p. 287-310; RODRIGUES, 2006; SILVA, 2004) realizadas sobre a relação entre sexualidade e escola irão situar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

– PCN (BRASIL, 1998) como um importante marco na produção de trabalhos e estudos sobre esse tema. Além disso, estabelecem uma conexão entre esse acontecimento e o surgimento de epidemias como a Aids e o grave problema do elevado índice de gravidez na adolescência.

Vale a pena pontuar esses acontecimentos para auxiliar na compreensão dessa questão. O breve retrospecto histórico retirado dos trabalhos pesquisados reflete a ideia, sempre presente, de se relacionar a sexualidade aos problemas da censura e da liberdade sexual, além de vincular essas propostas realizadas nas escolas a um investimento político prioritário de saúde e prevenção.

O foco de um investimento político na abordagem da sexualidade começa nas décadas de 1920 e 1930, com o aparecimento das doenças venéreas, iniciando-se uma preocupação com a educação sexual. Educação esta que estimulava o medo de contrair essas doenças, tendo como enfoque os aspectos biológicos da sexualidade, sob a influência do saber médico-higienista da época. Na década de 1950, a posição contrária da Igreja Católica é o que ganha destaque, com uma grande rede de ensino, principalmente para a elite do país, proibindo categoricamente o assunto.

Mais tarde, na década de 1960, são registradas algumas experiências formais em escolas do sudeste do Brasil, mas ainda com enfoque nos aspectos biológicos da reprodução humana, contrárias à discussão de qualquer assunto referente às manifestações da sexualidade, em uma linha explicitamente repressora. Mas essas experiências não duram muito tempo. Os anos de chumbo da ditadura brasileira inviabilizam qualquer abordagem do assunto. Nesse cenário repressivo politicamente, apenas no início da década de 1970 é que a educação sexual volta à cena nas discussões. A legislação brasileira, com suas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, torna obrigatória a inclusão de programas de saúde no currículo escolar.

> É, portanto, através da lei 5692/71 que efetivamente surge a possibilidade de, anos mais tarde, especialmente na década de 80, inserir através de Programas de Saúde algu-

> mas reflexões sobre sexualidade humana no momento em que esta abordagem ainda não era oficialmente permitida na rede escolar. (SILVA, 2004, p. 24-25)

Nessa mesma época, os discursos pela emancipação feminina e dos homossexuais ganham contornos políticos importantes. Porém, a voz revolucionária não surte efeito na posição oficial do Ministério da Educação (MEC), no governo militar. No final desse governo e na transição para a democracia, uma lacuna se instaura quando o assunto é a posição do Estado com relação à educação sexual. Apenas em 1989 o Estado se manifesta positivamente com o apoio a projetos de capacitação de educadores em temas da sexualidade no nordeste do país. No início dos anos 1990 o advento da Aids é uma realidade preocupante, levando o governo a baixar portaria para incentivar projetos educativos de prevenção à doença. Esse movimento irá culminar na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que contêm diretrizes para o trabalho com a educação sexual nas escolas, de forma multidisciplinar.

Biopolítica, sexualidade e saúde

Partindo desse pequeno recorte, seria importante remetermos às contribuições decisivas inauguradas por Foucault em *A vontade de saber* (2003). Essas contribuições ajudarão a entender a relação da sexualidade enquanto um fenômeno histórico e cultural, esclarecendo pontos ainda não examinados, embora sempre presentes. Ampliar a problematização da história da sexualidade pelo prisma do dualismo repressão e liberação é um princípio fundamental. O foco desse novo entendimento consiste em destacar as técnicas que permitiram a inclusão do sexo e da sexualidade em uma economia dos discursos. A sexualidade não teria sido banida das instituições e das falas das pessoas pela proibição. O que sempre existiu foi uma proliferação de discursos em torno do tema onde o poder é exercido.

O fio histórico ordenado por Foucault tem sua origem como acontecimento no século XVI, com o surgimento da confissão como prática da pastoral cristã, tornando-a obrigatória e periódica para os

fiéis. Essa prática cria uma série de regras em manuais de confissão, apurando as técnicas de exame, criando um campo de saber privilegiado sobre o sexo por revelar a verdade do sujeito. Desde então, o homem moderno não cessa de valorizar a inclusão do sexo em discurso. "De modo geral, eu diria que o interdito, a recusa, proibição, longe de serem as formas essenciais de poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas" (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Até o final do século XVIII, a confissão ganha força como instrumento discursivo sobre o sexo, propiciando a passagem pela palavra de tudo o que se relaciona com o sexo, para torná-la um pouco mais aceitável dentro da moral exigida, e principalmente mais útil como uma técnica de exame sobre o pecado dos fiéis. Mas essa técnica não fica relegada à espiritualidade cristã e começa a penetrar em outras práticas fora da competência religiosa. Nesse momento surge uma nova tecnologia, uma nova modalidade de discurso sobre o sexo, ultrapassando o discurso moralista religioso com critérios claros de condenação e proibição, e atingindo uma racionalidade científica e a apropriação do Estado das questões relacionadas à sexualidade. Essa é uma passagem fundamental, pois proporciona um deslocamento dos interesses e da regulação da sexualidade, que passa a ser administrada pelo poder público no intuito de gerir os interesses coletivos e individuais em conformidade com os interesses produtivos do Estado. Um dos domínios apurados dessa nova tecnologia é a pedagogia. E, nesse contexto, a escola ocupa o lugar decisivo como instituição disciplinar, tendo como objetivo estabelecer a complexidade da produção de verdades sobre a sexualidade das crianças e adolescentes. Foucault assinala esse momento histórico, em que a prática regulatória das manifestações da sexualidade em adolescentes e crianças ganha importância:

> Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implanta-

> ção diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais (...). A partir do século XVIII, o sexo das crianças e adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. (FOUCAULT, 2003, p. 31-32)

A apropriação do Estado por essa tecnologia do sexo promove uma mudança substancial, com a multiplicidade de discursos que serão produzidos por vários mecanismos, em diversas instituições. O interesse recairá sobre a sexualidade das mulheres e crianças, com a pedagogia citada acima e, paralelamente, o surgimento da noção de população. A medicina ocupa um lugar privilegiado nesse "dispositivo da sexualidade", com o aparecimento da "medicina do sexo", os estudos sobre as perversões e o vínculo com a hereditariedade, ensejando uma prática social ligada ao racismo. Essa nova prática irá pautar o exercício da psiquiatria, da justiça e das instituições responsáveis pelo controle social. Foucault denomina essas práticas como uma "medicalização do sexo". E juntamente com a confissão, esse é um dos momentos decisivos que colocam em xeque a hipótese repressiva do sexo.

Outro ponto abordado nesse estudo que coloca em dúvida a hipótese repressiva, fazendo parte do "dispositivo da sexualidade", é a constatação da ausência de uma repressão do sexo nas classes exploradas. Para Foucault não aconteceu uma uniformização dos procedimentos das técnicas nos níveis sociais. Ele afirma que a burguesia utilizou os instrumentos de poder em relação à sexualidade nela mesma, como uma exaltação dessa classe. Ele afirma: "Ao invés de uma repressão do sexo das classes a serem exploradas, tratou-se, primeiro, do corpo, do vigor, da longevidade, da progenitura e da descendência das classes que dominavam" (FOUCAULT, 2003, p. 116). A intenção da burguesia era a de garantir a sua força pela descendência, em um projeto claramente racista.

O interessante é perceber que a generalização desse "dispositivo da sexualidade" para as outras classes ocorreu ao longo do século XIX,

a partir de interesses e conflitos políticos ligados às questões econômicas, ao espaço urbano, às epidemias, tornando necessária a instauração de técnicas de controle através de aparatos administrativos, dentre elas instituições como a escola e a saúde. A difusão desse dispositivo fará com que a burguesia realize um novo movimento para se diferenciar e demarcar a especificidade de sua sexualidade no panorama coletivo. Essa especificidade será colocar o sexo e a sexualidade na lógica da lei, que será difundida através da repressão. "Doravante, a diferenciação social não se afirmará pela qualidade 'sexual' do corpo, mas pela intensidade de sua repressão" (FOUCAULT, 2003, p. 121).

A menção ao processo de afirmação da classe burguesa descrita acima é um exemplo importante de uma nova ordenação da relação entre a política e a sexualidade. Essa mudança acontece em decorrência da necessidade de acompanhar as transformações de uma sociedade industrializada e com crescente aumento demográfico. As estratégias disciplinares de poder utilizadas desde então não contemplam mais as demandas dessa realidade. A noção de população aparece e opera uma mudança nas estratégias de poder para o governo do Estado. Essa nova estratégia de poder do mundo moderno é denominada por Foucault de "biopolítica". O deslocamento ocorrerá na ampliação do poder soberano, disciplinar, individual, para um poder de regulamentação da espécie humana.

Essa nova estratégia vem com o intuito de garantir, através das diversas instituições do corpo social, a conformação à produção capitalista. Temos então duas tecnologias de poder: uma disciplinar, que incide sobre o corpo, individualizando-o. E uma outra que recai sobre a vida, agrupando, transformando em massa, em população, que controla seus eventos, visando a um equilíbrio global. Nesse dispositivo, a importância da norma fica mais evidente, pois, distribuindo a população em torno dela, o trabalho de mensuração e hierarquização fica facilitado.

Para Foucault, o sexo e a sexualidade são formas privilegiadas do exercício desse poder, por contemplar as duas estratégias mencionadas. Argumenta o autor:

> A sexualidade foi importante, foi por uma porção de razões, mas em especial houve estas: de um lado, a sexualidade, enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente; e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. (FOUCAULT, 2002, p. 300)

Então, desde o século XVIII, a vida biológica e a saúde da nação tornaram-se alvos fundamentais de um poder sobre a vida que enfatizava especialmente as noções de sexualidade e raça, cujo objetivo era garantir a qualidade biológica das populações. Essa noção estava vinculada à constituição e ao fortalecimento do Estado e à afirmação da burguesia através da medicalização e da normalização da sociedade, apregoando valores como a saúde, a higiene, a alimentação, a prevenção etc., foco de preocupações políticas. Essa nova ordem do poder social ganhará força de normalização como estratégia de controle na sociedade contemporânea.

Essa nova tecnologia do poder, que tem a população como objeto, será de grande importância para entendermos as questões atuais relacionadas à escola e à sexualidade. As pesquisas realizadas por Foucault destacavam uma transição de registro que aponta para uma crise da sociedade disciplinar. Os conceitos de governamentalidade e de biopolítica irão apontar essas transformações com o surgimento do liberalismo e do neoliberalisnmo como uma forma de racionalidade política que destaca as transformações do Estado em função de uma autonomia do mercado econômico e que trará consequências na produção de novas instituições e com efeito de novos sujeitos.

A sociedade de controle, assim denominada por Foucault, será também abordada por Deleuze, que irá retratar alguns princípios gerais dessa nova relação do poder predominante. Embora esses dois autores não avancem muito em suas análises sobre a socie-

dade de controle, nos deixam indicativos valiosos para entendermos essas mudanças. Podemos destacar algumas passagens do texto de Deleuze que citam essa mudança.

> Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitaram depois da segunda guerra mundial. (...) As formas ultrarápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. (DELEUZE, 1992, p. 219)

Deleuze destacará as implicações dessa nova ordem social para a educação. A escola será alvo de sua análise, que merece destaque para o nosso trabalho.

> No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa universitária, a introdução da "empresa" e todos os níveis de escolaridade. (DELEUZE, 1992, p. 226)

A biopolítica tornou-se uma estratégia privilegiada de investimento em todas as áreas da organização social, com um investimento em intervenções governamentais ou em esferas privadas sobre o campo da saúde das populações, com intenção de responder às novas exigências implementadas pela lógica do mercado.

Abordagem da sexualidade na atualidade

Essas contribuições serão decisivas para o entendimento das propostas de trabalho em relação à sexualidade que prevalecem atualmente. A ênfase adotada nessas estratégias de trabalho refere-se às preocupações com índices epidemiológicos de saúde de crianças e adolescentes. A intenção é eliminar todo o risco suscetível de prejudicar essa parcela da população. Diferentes programas, projetos, campanhas alertam sobre os riscos de gravidez, de contrair a Aids, de sofrer violência. A escola ocupará seu papel como instituição privilegiada para esse trabalho com as crianças e os adolescentes.

A característica mais evidente será a regulação da sexualidade através de um ideal preventivo, que carrega em seu horizonte conceitual as premissas dessa norma e tudo que estiver fora desse ideal é caracterizado como impróprio.

O que se tem verificado nas propostas dos cursos de formação é o privilégio dado ao conhecimento elaborado de antemão, a teorias e informações sobre a sexualidade, saúde e prevenção que possibilitam a abordagem e a transmissão desse conhecimento.

Em relação à especificidade da formação, a produção e o acúmulo de um saber integral e homogêneo sobre a sexualidade, externo ao sujeito, limita a inclusão da singularidade do professor e do aluno nesse processo, ocultando seu saber, seus impasses, num movimento de nada querer saber sobre eles. Essa abordagem ainda sugere a impressão de que o trabalho pedagógico com a sexualidade, seja ele sistemático ou pontual, livra o professor dos impasses, surpresas ou embaraços no encontro com a sexualidade. A sexualidade frequenta o cotidiano da escola, não se restringindo a um momento específico pedagógico, mas como efeito de linguagem, no dito e no não dito, nos excessos e interdições que dão testemunho de seu vigor. E o professor não pode se abster da tarefa de educar.

As consequências dessa abordagem aparecem geralmente no incômodo em relação ao insucesso das propostas, com resultados limitados dos trabalhos nas escolas, a impotência do educador diante do aumento dos dados epidemiológicos que colocam a adolescência como parcela da população vulnerável aos riscos apontados. A partir da constatação do fracasso desse ideal, da impotência diante dos resultados, do que escapa a esse conhecimento e do limite da ação pedagógica é que podemos propor um diálogo entre as disciplinas.

A *Conversação*

A psicanálise não irá tratar a questão pelo prisma de uma solução ideal para o trabalho com a sexualidade nas escolas. Isso pelo simples fato de partir do princípio de que o saber diante dos impasses ocorre sobre um impossível em jogo na sexualidade. Não se cria

um conjunto fechado de conhecimentos ofertado a todos, trata-se de um saber sempre incompleto que se refere a cada sujeito e sua história. Um saber inconsciente, que age constantemente sobre as ações do sujeito, um saber que não se sabe. É isso o que a sexualidade denuncia, a impossibilidade da harmonia, da complementaridade, e um mal-estar avesso a toda tentativa de tratamento pela normatização ou valores de um bem comum ideal, alertando para a impossibilidade de eliminar os anseios e as dúvidas em relação à sexualidade.

O saber que interessa à psicanálise é o inventado na particularidade, tratando a sexualidade com a marca das singularidades e seus múltiplos sentidos. A alternativa possível nesse trabalho é abrir espaço, levando em consideração o sujeito que produz seu saber. A conversação como estratégia de intervenção junto aos educadores e alunos privilegia essa condição para que os próprios atores envolvidos no processo educativo possam dizer de suas dificuldades na prática cotidiana.

> A associação livre coletivizada e promovida, nesta experiência, em função do que não vai bem – um ponto de sofrimento ou impasse diante de um real insuportável, que causa mal-estar – permite a cada sujeito nela envolvido sair da paralisação que o impede de tomar a palavra e de agir de acordo com sua própria vocação. (SANTIAGO, 2006)

A partir das vivências e do impasse de cada educador surgem novas invenções para trabalhar com o tema, e somente com a transposição das alternativas ofertadas como solução ideal pode-se caminhar na direção da novidade, do não sabido diante da sexualidade. Por isso um espaço que não se sustenta com uma ideia *a priori* ou a construir sobre os pontos de conflito, mas um espaço de invenções e intervenções sobre o mal-estar. O que podemos apontar como relevante na proposta de intervenção é a aposta na inclusão da subjetividade do educador e dos alunos como possibilidade de se colocarem a trabalho sobre seus impasses.

E outro ponto a destacar nessa contribuição da psicanálise à educação diz respeito ao tratamento dado às questões da sexualida-

de no mundo contemporâneo. Mesmo diante das mudanças atuais, a psicanálise trata a sexualidade com rigor e complexidade, apontando seu caráter estrutural e suas novas modulações nos laços com o nosso tempo.

A *conversação* abre um espaço de conexão com o mal-estar na contemporaneidade e propõe abalar as identificações com o saber cristalizado, construído de antemão, para nomear os impasses atuais da civilização que nos interpelam a todo momento. Esse ponto é uma oportunidade de deslocamento para novos arranjos do laço social estabelecidos pelos sujeitos.

Considerações finais

As estratégias de abordagem da sexualidade vinculadas a um ideal preventivo têm como resultado a negação de toda a dimensão subjetiva dos professores e alunos. Essa constatação não é sem consequências. A "oferta da palavra" como princípio da *conversação* contribui para que professores e alunos se coloquem a trabalho sobre os pontos de impasse, que, segregados, podem levar ao avesso da proposta pretendida.

Referências

ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 287-310, dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)*: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, MEC, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. v. 1. A vontade de saber. São Paulo: Graal, 2003.

RODRIGUES, Christiani Martins. *Os sentidos de sexualidade e a reforma educacional brasileira*: a doença, os medos e interditos. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTIAGO, Ana Lydia. *O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação*. Palestra proferida nas

Jornadas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – NIPIAC/UFRJ (Out. 2006). Inédito.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da. ***Pesquisa sobre formação de professores/educadores para a abordagem da educação sexual na escola***. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Quarta parte
A criança e os discursos

O efeito segregador dos discursos sobre a família[1]

Margaret Pires do Couto

A constituição do objeto de pesquisa

Partindo do trabalho de supervisão em uma clínica universitária[2] aberta para crianças, observou-se, no que concerne às demandas de tratamento, um número significativo de queixas escolares. A maioria dos encaminhamentos de escolares para tratamento clínico, como já demonstrado em trabalhos anteriores (SANTIAGO, 2005), pode ser organizada em dois grandes grupos: um que reúne os comportamentos desviantes ou perturbadores dos alunos, e outro que reúne dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita.

Entretanto, é possível constatar, durante as primeiras entrevistas com responsáveis pelas crianças e nos relatórios encaminhados pelas escolas, a ideia prevalente de que as dificuldades escolares decorrem de conflitos familiares, em especial aqueles que implicam o pai e sua falência como chefe de família.

Utiliza-se, de forma preponderante, o argumento do declínio ou ausência do pai para justificar o fracasso escolar da criança. Nesse discurso,

1. Texto elaborado no âmbito do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da FAE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lydia Santiago. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.
2. Trata-se da Clínica de Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva, situada no bairro Nova Granada, em Belo Horizonte, próxima de duas escolas públicas – uma municipal e outra estadual –, onde estudam, predominantemente, crianças moradoras do Aglomerado Morro das Pedras, que enfrentam problemas de violência, miséria e tráfico de drogas.

> o pai de família é apontado como uma pessoa desnorteada, em situação de desemprego, entregue ao alcoolismo, envolvido com o tráfico ou com o uso de drogas. Indica-se, também, como a causa do sintoma da criança, o pai desajustado, ou seja, aquele que não sabe cuidar de sua família e de sua prole. Tudo isso denuncia a desvalorização e depreciação do pai de família, e sua distância em relação ao que seria uma posição ideal do ponto de vista social. (COUTO; SANTIAGO, 2007)

Esse conjunto de queixas compõe o que hoje nomeia-se, tanto no meio escolar como da saúde mental,[3] como família desestruturada e que, segundo esse discurso, seria a causadora dos sintomas escolares das crianças.

Entretanto, os estagiários que dirigem os tratamentos das crianças em situação de fracasso escolar na clínica-escola constatam que tais pacientes apenas melhoram, na escola, depois de abordarem questões relativas à família, ao pai e suas carências. Uma mudança significativa na aprendizagem escolar ocorre quando elas começam a se interessar e falar sobre essa família e esse pai e interrogar esse discurso queixoso sobre ambos.

Essa constatação nos levou à proposição de uma investigação sobre a relação do sintoma escolar com a família, mais precisamente com os discursos sobre a família, que circulam tanto no interior das escolas como na própria formação clínica do aluno de psicologia. Desse modo, pretende-se realizar esta pesquisa em dois eixos: o primeiro, visando a interrogar as concepções teóricas que articulam o sintoma da criança e a família. E o segundo, visando a interrogar a própria estruturação do sintoma escolar a partir da análise clínica do material apresentado pelos estagiários da clínica-escola para supervisão, a fim de verificar o que essa clínica com crianças que fracassam na escola pode ensinar sobre a complexa relação entre o sintoma do fracasso escolar, a família e o pai.

3. Referência às clínicas de psicologia, principalmente de orientação psicopedagógica, que atendem crianças e adolescentes com queixa escolar.

O tema da relação entre fracasso escolar e a família não é novo no campo da pesquisa educacional. Partindo da ideia de que a principal função da família é a inserção do sujeito na cultura, as pesquisas buscam então verificar como a família e os pais, tomados aí em sua dimensão de realidade, cumprem essa função.

Esta proposta de pesquisa pretende se diferenciar das anteriores que relacionam o fracasso escolar com a família a partir de vários pontos. Entre eles aquele que diz respeito à concepção de família e de sintoma para a psicanálise.

A família para a psicanálise não se confunde com os personagens da família da cena cotidiana, bem como sua função ultrapassa a noção de transmissão da cultura e socialização. Além disso, o sintoma em sua articulação com a família não é pensado como uma disfunção resultante de conflitos vividos na dinâmica familiar e sim, ao contrário, é suposto como uma solução.

Essa diferenciação é importante porque permite compreender os efeitos obturadores e silenciadores desse discurso da família desestruturada sobre as crianças que fracassam na escola. Além disso, permite compreender a diferença proposta pela psicanálise de orientação lacaniana na direção do tratamento desses casos.

A família da psicanálise: da transmissão da cultura à transmissão de um desejo não anônimo

Para Lacan, em *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938), a família humana desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. A família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua materna. Ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. Estabelece entre as gerações uma continuidade psíquica cuja causalidade é de ordem mental. Em toda família há proibições, leis, autoridade, modo de parentesco, regras de herança e sucessão. Esses modos de parentesco são constituídos menos conforme os laços naturais e de con-

sanguinidade, do que a partir de ritos que legitimam e criam os laços fictícios.

Para ele, a família moderna é resultado de uma contração da instituição familiar que sofreu um profundo remanejamento até sua forma atual, movido principalmente pelas mudanças ocorridas na instituição do casamento, ou melhor, no regime de alianças. Lacan, tentando romper com uma leitura biológica da família, lança mão do conceito de complexo. Para ele, o complexo pertence ao domínio da cultura e ao domínio do inconsciente.

De acordo com Miller (2005), Lacan, nesse texto ainda pré-psicanalítico, demonstra como não há instinto no homem, valorizando o que chama sua dimensão de cultura.[4] Tudo isso é o que nos permite relativizar as diferentes formas familiares existentes, uma vez que, ao contrário do instinto, que torna invariável a existência de um ser, a cultura é o que torna infinitas as variações nos modos de organização e existência humana. Isso significa que, se as relações familiares não estão definidas pelo instinto, há lugar para a invenção humana, para a invenção do simbólico, precisamente porque nesse lugar nada está escrito. Toma, portanto, o artifício, a invenção como aquilo que regula a existência humana.

Portanto, para Lacan, a família não é dominada por comportamentos biológicos, mas estruturada por complexos simbólicos. Ele isola três complexos: o complexo de desmame, que organiza as relações entre a mãe e a criança, o complexo de intrusão, que organiza a relação entre a mãe, a criança e o rival imaginário, e o complexo de Édipo, que organiza a relação entre a mãe, a criança e a imago paterna, introduzindo aí algo da dimensão de um obstáculo. O complexo de Édipo é o herdeiro histórico da família paternalista. É uma invenção da psicanálise que coincide com o declínio da imago paterna. Entretanto, Lacan nesse texto já não parece muito entusiasmado com a função paterna e não é muito favorável à família paternalista (NOMINÉ, 1997).

4. Para Miller, Lacan utiliza o termo "cultura" por ainda lhe faltar o conceito de simbólico.

Um avanço no modo de pensar a família aparece no texto "Nota sobre a criança" (1969), em que Lacan afirma:

> A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irredutibilidade de uma transmissão – que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. (LACAN, 2003, p. 369)

Alguns pontos merecem ser destacados nessa afirmação. Apontando o fracasso das utopias comunitárias que supunha poder dispensar a família na constituição psíquica, Lacan afirma que há uma função de resíduo exercida pela família, a despeito de todas as transformações em sua forma de organização, que garante a ela uma transmissão irredutível. Essa transmissão não é da ordem das necessidades e da realidade e sim de uma dimensão simbólica, mais precisamente de ***um desejo*** que ***não seja anônimo***. E acrescenta a seguir:

> É por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo. (LACAN, 2003, p. 369)

Desse modo, ele desloca a família como lugar de transmissão da cultura para um dispositivo de transmissão do desejo e de contenção do gozo, ou seja, de transmissão da castração.

Portanto, a família, para a psicanálise de orientação lacaniana, não está formada pelos pais e filhos (relações de filiação), e sim pelo significante Nome do Pai, que discutiremos melhor a seguir, e o Desejo da Mãe. Para a psicanálise, a família se constitui como uma estrutura simbólica, que exige a função pai, como agente da castração, e uma função mãe que, ao ter um interesse particularizado pela criança, aliena-a ao seu desejo. Ela constitui-se, assim, como o lugar do Outro simbólico, que, ao presidir a existência do sujeito, oferece a ele uma constelação de significantes que lhe permite incluir-se na

ordem simbólica. Além disso, ela constitui-se também como o lugar do Outro da Lei, ao instituir a proibição do incesto, exigindo uma parcela de renúncia de satisfação que torna possível a emergência do sujeito desejante (SANTIAGO, 1996, p. 60-65).

Para Miller (1993), a família tem origem no mal-entendido e na decepção produzidos pelo desencontro entre os sexos. Está essencialmente unida por um segredo, por um não-dito. Para ele, Lacan vincula o tema da família ao tema da língua para explicar esse segredo de família. O ponto de partida é que a língua falada por cada um é *coisa de família* e que a família no inconsciente é primordialmente o lugar onde se aprende a língua materna. Falar em uma língua é testemunhar o vínculo familiar. A língua que se fala é sempre a língua que o Outro falava antes de nós. A família é, portanto, o lugar do Outro da língua, traduzindo toda a necessidade em demanda. Ao subverter a necessidade em demanda, os desvios e mal-entendidos são produzidos. Produz-se um resto de algo que não se pode pedir e dizer. Desse modo, a família torna-se um espaço fundamental de interpretação, pois cada uma tem um ponto disso que não se fala, um ponto de proibição que instaura assim a dimensão do desejo e da pulsão na subjetividade humana.

A família humana é mais um discurso do que um sistema de relações que inclui o modo como o sujeito se situa nela em relação ao desejo do Outro. Na experiência analítica é comum que o neurótico fale da discórdia em sua família, do drama que se alimenta nesse mal-entendido. Entretanto, sobre a família, somente podemos ter o relato que cada sujeito nos faz dela durante uma análise, que se constitui como uma experiência de discurso por excelência. Desse modo ela se revela como uma construção mítica elaborada pelo sujeito que ancora sua economia psíquica (BASSOLS, 1993).

Essa concepção rompe com uma leitura ambientalista da família. Não se trata da família constituída de pessoas, mas de uma estrutura simbólica, edípica, constituída de funções. Assim, de acordo com essa perspectiva, qualquer tentativa de explicação do fracasso escolar pela via das noções de carência afetiva, ausência dos pais, de-

sestruturação da família, tomadas em seu caráter ambiental, torna-se insuficiente.

Por outro lado, encontramos nessa definição lacaniana uma importante função da família para a constituição subjetiva e produção de um sujeito. Apesar dos constantes ataques que sofre enquanto instituição, a família resiste e não pode ser dispensada. Como nos diz Sauret (1997, p. 87), "não há necessidade de família para fazer filhos, mas para fazer sujeitos, sim". Esses sujeitos, através de seus sintomas, serão testemunhas desse mal-entendido transmitido pela família.

O tratamento clínico e seus efeitos: a produção de uma ficção sobre a família

Nos atendimentos clínicos realizados com as crianças encaminhadas com algum tipo de queixa escolar elas são convidadas a falar de tudo aquilo que as incomoda e não somente suas dificuldades escolares. É inevitável nesse momento que elas falem de seus impasses com o Outro, seja ele familiar ou escolar.

O efeito dessa oferta da palavra é a abertura de uma questão sobre esse Outro familiar e o rompimento com o discurso já cristalizado sobre ele. Desse modo, torna-se possível para esses sujeitos a construção de uma versão própria e particularizada dos problemas vivenciados com essa família e também com esse pai. Essa oferta da palavra oferece a essas crianças a possibilidade de desconstruírem a família ideal, subentendida nesse discurso da família desestruturada, e também construírem uma ficção familiar que lhes permita se organizarem e se localizarem como sujeitos no mundo. Essa construção permite a produção de uma resposta aos enigmas sobre sua existência até então silenciados pelo discurso do Outro, principalmente escolar, sobre sua família.

Portanto, o tratamento clínico permite a esse sujeito abrir uma questão sobre o Outro, sobre o desejo do Outro, que retifica sua posição subjetiva diante do saber inconsciente, dando-lhe acesso ao saber escolar.

Por fim, essas crianças nos ensinam que não é possível dispensar a família como estrutura de organização subjetiva, mas também não se trata de sustentar uma família ideal, sem furos e sem problemas. Trata-se da produção de uma ficção de família que têm importantes consequências sobre a subjetividade, para além do discurso obturador da família desestruturada.

A psicanálise, portanto, ao contrário de algumas críticas que lhe são dirigidas, não promove uma familiarização do mundo. Ela promove, ao contrário, uma desfamiliarização, reabrindo então a dimensão de significante, de estrutura simbólica, de discurso e de semblante da família. A família é, portanto, resultado de uma ficção e de uma invenção para cada sujeito neurótico. Ao desfamiliarizar o sujeito, possibilita que cada um, em sua particularidade, reinvente o laço com essa família.

Referências

BASSOLS, Miquel. La família del Outro. *Lapsus*, Revista de Psicanálise, Ediciones Eólia, ano I, n. 3, p. 43-48, 1993.

COUTO, Margaret Pires; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Família e fracasso escolar. In: *Asephallus*, Revista Eletrônica do Núcleo Sephora, v. 2, n. 4, p. 1-14, maio/out. 2007. Disponível em: http: www.nucleosephora.com/asephallus/número04. Acesso em: 15 de fevereiro de 2008.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LACAN, Notas sobre as crianças [1969]. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 369-370.

MILLER, Jacques-Alain. Lecture critique des complexes familiaux de Jacques Lacan. In: *La Cause Freudienne*, n. 60, p. 33-51, junho 2005.

MILLER, Jacques-Alain. Cosas de familia en el inconsciente. *Lapsus*, Revista de Psicanálise, ano I, n. 3, p. 33-41, 1993.

NOMINÉ, B. Estrutura da família edípica. In: *O sintoma e a família*. Conferências belo-horizontinas. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, p. 9-28, 1997.

SANTIAGO, Ana Lydia; SANTIAGO, Jésus. A psicanálise em face da familiarização do mundo: pontos para uma investigação sobre a família. *Curinga*, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, Belo Horizonte, n. 8, p. 60-65, 1996.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SAURET, Marie-Jean. *O infantil e a estrutura*. Conferências em São Paulo. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1997.

A atualidade do Édipo nas questões contemporâneas da paternidade[1]

Adriana Araújo P. Borges

Desde Freud sabe-se que a família ocupa um lugar privilegiado na vida fantasmática dos sujeitos, pois a relação estabelecida entre a criança e seus progenitores é fundamental para a constituição psíquica de cada um; o que não significa que pai e mãe ocupem os mesmos lugares. A partir de Lacan, vemos que se trata do Desejo da Mãe e do Nome-do-Pai, conceitos norteadores na clínica e na teoria. Na atualidade, entretanto, muito se tem discutido acerca do declínio do pai. Como pensar então a relação do menino com seu pai, se esse pai da atualidade, segundo as discussões atuais, é um pai decadente?

De acordo com a pesquisa ***Desejo de ser pai*** – algumas vicissitudes da função paterna (BORGES, 2006), surgida de uma situação prática, na clínica, notou-se uma questão recorrente na análise dos homens: o embaraço destes como representantes da função paterna.

Freud já havia detectado, desde a análise do "Pequeno Hans", as dificuldades do homem moderno, que estava às voltas com o "papel de pai". Na clínica, essa situação era atualizada em vários discursos sobre a dificuldade de "ser pai". Alguns homens se baseavam na própria experiência com seus pais e repetiam exatamente os mesmos comportamentos e atitudes, numa espécie de automatismo: "Deu certo comigo, dará certo com meus filhos". Outros, simplesmente saíam de cena: "Os filhos são problema da mãe". Ou seja, uma

1. Trabalho produzido no âmbito do Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Ceccarelli. Dissertação intitulada Desejo de ser pai – algumas vicissitudes da função paterna (2006).

desresponsabilização pela incapacidade de assumir um lugar desconhecido ou gerador de angústia. De todos, era possível deduzir a pergunta que o próprio Freud já havia feito: "O que é um pai?" Além disso, para grande parte desses homens, a paternidade aparecia não como opção, mas como uma certa fatalidade. A mulher ou namorada engravidava, restando, então, assumir o lugar de pai. Lugar este que não havia sido desejado.

A famosa pergunta "o que quer uma mulher?" gerou inúmeros trabalhos científicos, uma vasta produção teórica sobre o tema. No entanto, são recentes as tentativas de preencher a lacuna sobre o masculino, o viril, a função paterna. O que quer um homem? Ser pai seria uma das respostas a essa pergunta, como é no caso das mulheres?

Se a psicanálise surge a partir dos estudos de Freud sobre a histeria, um dos elementos principais é, certamente, o pai. Em um primeiro momento, o pai da histérica foi percebido por Freud como responsável pelo trauma. A teoria do pai sedutor, primeira tentativa de Freud de compreender o estatuto do pai, revelou-se pouco confiável. Nesse momento, Freud desabafa com Fliess: "Não acredito mais em minha ***neurótica***". Então, se o pai não era o sedutor descrito pela histérica, o que é um pai?

Na impossibilidade de responder a essa pergunta de uma forma objetiva, Freud lança mão dos mitos, narrativas ficcionais utilizadas em diferentes momentos de sua obra com a finalidade de esclarecer pontos obscuros. Freud utiliza os mitos em várias passagens. Para falar da morte, por exemplo, ele recorre ao tema dos três escrínios. Ao discutir o tema da virgindade, faz alusão à cabeça de Medusa. Enfim, sua obra contém inúmeros exemplos da importância das narrativas míticas como uma maneira privilegiada de descrever processos inconscientes.

Com relação ao pai, não foi diferente. Mas o que chama a atenção é a construção não de uma, mas de três narrativas míticas que tratam da questão do pai. Freud elabora, primeiro, o mito que

se constituirá como o grande pilar da psicanálise, ou seja, o mito[2] de Édipo. *Édipo rei*, peça escrita por Sófocles na Grécia antiga, foi representada pela primeira vez, provavelmente, em 430 a.C., em Atenas. Em resumo, a história gira em torno de Édipo, filho do Rei Laio e da Rainha Jocasta. Quando a rainha engravidou, recebeu da pitonisa que fazia previsões a notícia de que seu filho mataria o pai. Para que a previsão não se realizasse, a criança, após ter seus pés perfurados e amarrados, foi dada a um pastor com a ordem de ser abandonada em uma região inóspita. Mas o menino, chamado Édipo em alusão aos seus pés feridos e inchados (*Oidípus* – pés inchados), foi salvo por um pastor e acabou realizando sua trágica sina: matou seu pai e tomou sua mãe como esposa, sem saber de quem se tratava. Quando soube a verdade, Édipo se cegou e passou a caminhar pelo mundo chorando sua sorte.

Na tragédia grega, os deuses e oráculos constituíam uma espécie de metáfora do inconsciente, ou seja, há algo que determina certas ações e escolhas do sujeito, das quais ele não escapa. A questão da filiação é aí colocada na forma de um enigma. Édipo ouviu numa festa, de um dos convidados, o insulto de que era filho adotivo. Nesse momento, a dúvida se instala e, a partir daí, a tragédia se desenvolve.

A questão que se coloca como central no texto grego diz respeito à busca do saber, mas não de um saber qualquer, e sim de um saber específico referente à filiação. Édipo, ao procurar um saber sobre si, ouve do oráculo de Delfos a profecia da qual ele tenta escapar, mas não consegue. Ele mata o pai e toma a mãe como esposa.

O segundo mito do pai está presente em *Totem e tabu* (FREUD, 1990, v. 13) e diz respeito ao pai da horda, detentor de todas as mulheres. Esse pai tirano é morto pelos filhos, que o devoram num ritual canibalesco. Após o assassinato, surge o sentimento de culpa

2. O próprio Freud omitiu, em sua elaboração teórica, importantes passagens da narrativa mítica original, sendo que, ao privilegiar determinadas passagens em detrimento de outras, estabeleceu uma versão própria do mito, onde ocorrem tanto omissões quanto distorções da peça original (MARCOS, 2003, p. 25).

em relação àquele que era odiado, mas também amado e respeitado. Vê-se, aí, o caráter ambivalente da figura paterna.

Segundo Marcos:

> O mito da horda primeva inaugura uma cadeia que estará presente em toda elaboração psicanalítica acerca do pai, da lei, da dívida simbólica, do assassinato do pai, enfim, da culpa que, em nome dessa dívida simbólica, o neurótico não cessará de pagar. O que está em jogo nesta versão é, então, a entrada no mundo simbólico, a edificação do símbolo pai. (MARCOS, 2003, p. 29)

A terceira versão freudiana do pai é apresentada em *Moisés e o monoteísmo* (FREUD, 1990, v. 23). Esse texto é considerado muito controverso. Nele, Freud tentará responder questões que, de certo modo, remetem às suas próprias vivências ligadas ao judaísmo. Embora controverso, o ensaio traz elementos para que possamos discutir a tradição e sua transmissão. É um texto fundamental, portanto.

Se para Freud o pai fez questão, não foi diferente para Lacan. É importante perceber também que, enquanto Lacan fala do desejo da mãe, o que se relaciona com esse desejo é o Nome-do-pai, e não o desejo do pai. A hipótese que gostaria de trabalhar é que o desejo de ser pai passa necessariamente, em Freud, pela ambivalência e identificação do menino com o pai.

Alguns estudos, como a tese de doutorado de Marcela Decourt (2004), recentemente defendida na UFRJ, já apontam para as consequências, na modernidade, da destituição do lugar do pai, de uma certa "terceirização" desse lugar, assumido pela escola, por psicólogos e outros especialistas. Segundo ela:

> O que nomeamos "terceirização da função paterna" diz respeito, primeiramente, a um fenômeno clínico contemporâneo que se caracteriza essencialmente pela delegação das funções familiares mais elementares a terceiros (escolas, pedagogos, psicólogos, serviços públicos de assistência social…). Mais do que isso, a expressão "terceirização da função paterna" pretende traduzir a ideia de que a família contemporânea, ao não assumir a socialização primária de seus filhos, não se responsabiliza pela castração

> destes, gerados em seu próprio interior, promovendo a emergência de sujeitos que sequer reconhecem no Outro a causa de seu mal-estar. (DECOURT, 2004, p. 14)

Se um filho é uma das soluções para a mulher, para o homem um filho parece mais uma ameaça. Pode-se perceber o caráter ameaçador do filho em relação ao pai, nas três versões freudianas do pai: o *Édipo*, *Totem e tabu* e *Moisés e o monoteísmo*. Se o pai em Freud é o pai morto, chama a atenção que, nas três versões, o pai seja morto pelo ou pelos filhos. Embora Freud tenha tido necessidade de escrever as três versões, o que se repete é o assassinato do pai pelo filho.

A fobia e sua relação com o pai

Um ponto chama a atenção: a relação do pai com a fobia. Tal relação fica muito evidente no mito do pai primevo, em *Totem e tabu*. O pai é descrito como o substituto do animal totêmico e, no caso das fobias infantis, é também o pai o substituto do objeto fóbico. Mas como essa relação é estabelecida? Por que cabe ao pai esse lugar?

A pretensão desta breve retomada do conceito não é de aprofundar as discussões teóricas acerca da fobia, mas somente elucidar a relação desta com o pai. Para tanto, seguiremos com a discussão do texto "Inibições, sintomas e ansiedade", publicado em 1926 e que, como o próprio título diz, traz as considerações de Freud, primeiramente sobre as inibições, depois sobre os sintomas e, finalmente, sobre a ansiedade.

A inibição é descrita como uma restrição normal de uma função, uma restrição de uma função do ego. A inibição evitaria, portanto, um conflito entre o ego e o id ou entre o ego e o superego. Já o sintoma é descrito como um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente, consequência do processo de recalque.

Para tentar explicar esses processos, Freud retoma o caso do "Pequeno Hans", que ilustra a maneira como a inibição, o sintoma e a ansiedade se relacionam. De acordo com Freud, "o inexplicável

medo de 'Little Hans' por cavalos era o sintoma e sua incapacidade de sair à rua era uma inibição, uma restrição que o ego do menino impusera a si mesmo a fim de não despertar o sintoma de ansiedade" (FREUD, 1990, v. 10, p. 123).

O medo do cavalo, no entanto, era um medo bem específico, medo de que o cavalo pudesse mordê-lo. Freud retoma, então, alguns dados do caso e lembra que Hans, na época da instalação da fobia, se encontrava numa atitude hostil e ciumenta em relação ao pai por causa da mãe, mas, fora isso, amava ternamente o pai. "Aqui, então, temos um conflito devido à ambivalência: um amor bem fundamentado e um ódio não menos justificável dirigidos para a mesmíssima pessoa" (FREUD, 1990, v. 10, p. 124).

Conflitos devido à ambivalência, de acordo com Freud, são frequentes e podem ter outro tipo de resultado, como a formação reativa, onde um dos sentimentos, geralmente o da afeição, se torna exageradamente intenso, como forma de manter o afeto hostil sob supressão. Mas no caso de Hans, não há vestígios desse tipo de formação reativa, mas sim uma certeza: a de que o impulso pulsional que sofreu repressão em Hans foi um impulso hostil contra o pai.

> A prova disto foi obtida na análise do menino enquanto a ideia do cavalo que mordia estava sendo acompanhada. Ele vira um cavalo cair e também vira um companheiro de brinquedo, com quem brincava de cavalo, cair e ferir-se. A análise justificou a inferência de que ele tivera um impulso pleno de desejo de que o pai devia cair e ferir-se como seu companheiro e o cavalo haviam feito. Além disso, sua atitude em relação à partida de alguém em certa ocasião torna provável que o desejo de que o pai não atrapalhasse também encontrou expressão menos hesitante. Mas um desejo dessa espécie equivale a uma intenção de alguém desvencilhar-se do pai – equivale ao impulso assassino do complexo de Édipo. (FREUD, 1990, v. 10, p. 124)

Ocorre, então, um deslocamento no qual se substitui o pai pelo cavalo, permitindo que o conflito devido à ambivalência seja

resolvido sem o auxílio da formação reativa, sendo esse deslocamento o sintoma.

Nas crianças pequenas ainda persistem os traços inatos do pensamento totêmico, não havendo separação entre o mundo humano e o mundo animal, permitindo assim que o homem adulto (podemos acrescentar, o pai), objeto de seu medo e de sua admiração, permaneça na mesma categoria que o grande animal, que possui atributos invejáveis, mas do qual é necessário ter medo, pois pode se tornar perigoso.

Nesse momento de sua explanação, Freud retoma o caso do "Homem dos lobos" como exemplo de um outro caso em que ocorreu a substituição da figura paterna por um animal. Acrescenta que a ideia de ser devorado pelo pai é "típica do material infantil consagrado pelo tempo" (FREUD, 1990, v. 10, p. 124). Segundo Freud, apesar das dificuldades em tentar explicar o porquê do medo, os casos do "Homem dos lobos" e do "Pequeno Hans" permitem inferir que, em ambos, tratava-se de um impulso hostil dirigido ao pai que foi transformado em seu oposto, ou seja: "Em vez da agressividade por parte do paciente para com o pai, surgiu a agressividade (sob a forma de vingança) por parte do pai para com o paciente" (FREUD, 1990, v. 10, p. 128). Mas, além dessa agressividade sádica, uma "atitude passiva suave" também foi reprimida. Portanto, o que foi suprimido via repressão foi a atitude ambivalente para com o pai.

Mas Freud vai além em sua análise do caso e percebe que a atitude ambivalente para com o pai sofreu a repressão, mas também todos os componentes do complexo edipiano de Hans, inclusive a catexia objetal afetuosa dirigida à mãe. A comparação efetuada entre "Homem dos lobos" e "Pequeno Hans" apresenta, nesse momento da análise freudiana, alguns problemas. Para Freud, Hans efetuou um complexo de Édipo positivo, enquanto o jovem russo ("Homem dos lobos") acentuou seu lado passivo feminino.

Ao questionar essas diferenças – que, mesmo importantes, propiciaram a manifestação do mesmo tipo de sintoma, a fobia –,

Freud tenta localizar o que de comum poderia haver nos casos e chega à conclusão de que a força motriz que agiu em ambos era a mesma: o temor de castração iminente.

> "Little Hans" desistiu de sua agressividade para com o pai, temendo ser castrado. O medo de que um cavalo o mordesse pode, sem nenhuma força de expressão, receber o pleno sentido do temor de que um cavalo arrancasse fora com os dentes seus órgãos genitais – o órgão que o distinguia de uma fêmea. Como vemos, ambas as formas do complexo edipiano, a forma normal, ativa e a invertida fracassaram através do complexo de castração. (FREUD, 1990, v. 10, p. 130)

Dessa forma, Freud constata que foi o recalque que produziu a ansiedade e não a ansiedade que produziu o recalque, como acreditava. Ser mordido por um cavalo equivale, para Hans, a ser castrado pelo pai.

Agora já é possível vislumbrar a relação do pai com a fobia. Tudo gira em torno do temor à castração. Haveria, portanto, uma relação ambivalente para com o pai, fruto do complexo de Édipo. A hostilidade dirigida ao pai é recalcada, assim como o impulso passivo, e em seu lugar é eleito determinado objeto como substituto. A hostilidade se transforma em seu oposto; em Hans o ódio ao pai é transformado em medo de cavalo, e, como o pai é o agente da castração, surge o temor de ser "mordido pelo cavalo", que, no fundo, é o mesmo que "ser castrado pelo pai".

Essa formação substitutiva apresenta, de acordo com Freud, duas vantagens óbvias: evita um conflito devido à ambivalência e permite ao ego deixar de gerar ansiedade, pois a ansiedade da fobia é condicionada pela percepção do objeto.

> Não é preciso ter medo de ser castrado por um pai que não se encontra ali. Por outro lado, uma pessoa não pode livrar-se de um pai; ele pode aparecer sempre que deseja. Mas se for substituído por um animal, tudo o que se tem de fazer é evitar a vista do mesmo – isto é, sua presença – a fim de ficar livre do perigo e da ansiedade. (FREUD, 1990, v. 10, p. 149)

Pater semper incertus est

Partindo dos mitos freudianos do pai, percebemos que Freud coloca a ambivalência na base da relação pai/filho. Se em *Édipo* o que sobressaía era a figura do pai assassinado pelo filho e a culpa já se fazia presente, em *Totem e tabu* o caráter ambivalente da relação torna-se mais nítido. O amor ao pai, portanto, é fundamental na passagem de "ser filho" para "ser pai", e a identificação estabelecida no processo permite que o sujeito passe de uma posição a outra.

Segundo Gomes (2002, p. 57), o assassinato do pai é um postulado necessário na teoria, "na medida em que implica uma perda de satisfação, uma renúncia pulsional que é tomada como indispensável à constituição da subjetividade. O pai como morto é, assim, uma função que une o desejo à Lei". Lacan (1995, p. 215) diz no Seminário IV: "Não o mataram senão para mostrar que ele é incapaz de ser morto".

Portanto, o pai se fortalece durante o complexo de Édipo do filho. Esta é uma importante marca do pai: sua fortaleza reside exatamente em seu caráter de mortificado. É esse aspecto que lhe permite eternizar-se no filho, independentemente de sua presença física.

Relacionado à castração, o pai e sua presença tornam-se fonte de angústia para o filho. Mas, ao mesmo tempo em que odeia o pai, o filho o ama. A presença dessas correntes afetivas contrárias acaba elegendo um objeto externo que será o objeto fóbico. A partir do totemismo presente na infância, os animais se tornam os objetos fóbicos por excelência, mas que no fundo simplesmente escondem o medo da castração.

Na atualidade, presenciamos uma mudança no estatuto do pai. Contudo, o próprio tempo tem se encarregado de mostrar que os pais mudaram, mas permanecem. Ou seja, o papel de pai, que era antes muito bem descrito, amarrado, sofre modificações que são reflexo de uma época. Antes, sabia-se como agir para ser um pai. Hoje, percebemos que a construção desse lugar é singular, depende de cada um. Se o modelo paterno antigo não se sustentou,

é porque a sua fragilidade consistia nisto: em ser modelo. Se os pais de hoje se angustiam nos consultórios, em vez de precipitadamente avaliarmos o fenômeno como uma perda de lugar, talvez devêssemos perceber o oposto, ou seja, que hoje os pais procuram se situar melhor na função, ao contrário de simplesmente repetir estereótipos.

Ao mesmo tempo, podemos considerar que se o filho, como diz Lacan, não é o filho do espermatozóide, o pai da realidade é necessário como suporte imaginário, real e simbólico. Mesmo ausente, o pai se faz presente na constituição psíquica do sujeito que o imagina, que o fantasia, e essas imagens e fantasias estão relacionadas aos aspectos da realidade.

É assim que o pai se reveste das imagens de sua época, cada qual tentando dar um sentido a essa figura tão emblemática. As correntes afetivas contrárias de amor e ódio, coexistindo simultaneamente, são um complicador. A constituição do superego, portanto, sofre vários atravessamentos e somente no final do processo é possível perceber os efeitos disso. Um deles, como dissemos, diz respeito à época em que vivemos. Por isso, Zizek (1999), um filósofo contemporâneo, profundo conhecedor da psicanálise, critica o fato de que, hoje, tudo seja vivenciado como opção. Não há referências, portanto. E a falta de referências estaria ligada diretamente ao declínio da imago social do pai.

É certo que a contemporaneidade traz seus problemas. Numa sociedade demasiadamente permissiva, em que o pai autoritário cede lugar ao pai obsceno, fica complicado "ser pai". Relacionado à Lei, o pai tem como desafio sustentá-la sem o autoritarismo de outrora, mas sem a permissividade dos tempos atuais. O caminho do meio, como apregoado pelo zen-budismo, talvez seja o melhor caminho.

De qualquer forma, é importante perceber que, apesar do declínio da imago do pai, a ordenação simbólica permanece, ou seja, não se instalou a anarquia. Isso equivale a dizer que, em sua vertente imaginária, o pai sofreu severas modificações, mas enquanto

simbólico e relacionado à Lei, o pai permanece como ordenador. É certo que, se os três registros se amarram, o pai simbólico não fica impune. Mas ele não deixa de existir. O risco na contemporaneidade é de assistirmos cada vez mais a uma "terceirização da função paterna", com a delegação ao Outro social de responsabilidades da esfera privada, como a transmissão da castração.

Relacionada ao supereu e consequentemente à Lei, a instância paterna atravessa os tempos reafirmando sua potência, apesar das mudanças ocorridas. Não se trata de uma nostalgia do pai. Os tempos mudam, os sintomas mudam, mudam também os pais.

A saída da fobia do "Pequeno Hans" parece nos indicar que, como na mulher, o filho pode também ter um valor fálico para o homem. Hans demonstra isso de forma clara: sendo amovível, é possível que o falo se revista dos mais variados objetos, como pênis, dinheiro, fezes... filho. Nesse sentido, é fundamental que o homem suporte o ódio que vem do filho, pois esses sentimentos ambivalentes são revividos por ele enquanto pai. Se a função paterna pode ser transmitida, é porque se estabelece uma relação dialética em que o pai faz o filho e o filho faz o pai.

Se o falo circula, passa de pai para filho, é porque existe a marca da castração. Ou seja, só é possível ser pai depois que o homem constata a própria castração. Só assim é possível fazer de uma mulher objeto de desejo e não temer o filho. Afinal de contas, por que Laio temia tanto Édipo? A tentativa de eliminar o filho, antes de ser eliminado por ele, já não aponta para a dificuldade dessa relação?

Por enquanto, podemos ressaltar o seguinte: para que o filho possa desejar ser pai, é necessário perceber a castração em seu próprio progenitor. Suportar o ódio que vem do filho, reviver através dele sua própria angústia de castração, pode ser um processo difícil, mas que traz como consequência um ganho sem precedentes. A paternidade permite ao sujeito viver, mesmo depois de sua morte real. Para além dos traços físicos, da carga genética, um filho carrega o pai dentro de si, na figura do supereu.

Referências

BORGES, A. *Desejo de ser pai* – algumas vicissitudes da função paterna. 2006. Dissertação de (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DECOURT, Marcela Cruz de Castro. *Psicanálise e família*: a terceirização da função paterna na contemporaneidade. 2004. 123f. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 10: *Duas histórias clínicas* (o "pequeno Hans" e o "homem dos ratos"). 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 13-154.

FREUD, Sigmund. Moisés e o monoteísmo: três ensaios (1939 [1934-38]). In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 23: *Moisés e o monoteísmo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p.13-161.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu (1913 {1912-1913}). In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 13: *Totem e tabu* e outros trabalhos. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 13-194.

GOMES, Romina Moreira de Magalhães. *O amor que encobre a falha paterna*: dos impasses na teoria freudiana do pai. 2002. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LACAN, Jacques. A relação de objeto (1956-1957). In: LACAN, Jacques. *O seminário*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 203-400 (Livro 4).

MARCOS, Cristina M. As versões freudianas do pai. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 14,, dez. 2003, p. 25-34

SÓFOCLES. *A trilogia tebana*. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 1990

ZIZEK, Slavoj. O superego pós-moderno. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 maio 1999. Caderno Mais!

A criança na psicanálise[1]

Maria Gláucia P. Calzavara

Este trabalho tem como objetivo apresentar, no contexto histórico da inserção da psicanálise freudiana no início do século XX, como se processou a entrada da criança no discurso analítico e como a posição da criança como sujeito nesse discurso pode contribuir para as respostas desta frente às dificuldades que concernem à educação. Parte de um breve trajeto da história da criança, indicando as diferentes posições que ela ocupou ao longo do tempo, e chega ao século XX, com Freud e a partir de Lacan, possibilitando um novo campo de investigação sobre a criança na clínica psicanalítica e no âmbito educacional.

Dar conta de um acontecimento. Essa é uma questão que surge no momento de se pensar em um trabalho histórico. Acontecimento, como nos diz o filósofo contemporâneo Alain Badiou (1994), que rompe com uma forma antiga de ver os fatos e que produz efeitos e significações capazes de transformar e dar nova significação a partir dele. Pensar a criança na perspectiva psicanalítica com Freud e a partir de Lacan é avançar nos limites concernentes à representação sobre a criança que imperava no século XIX.

O historiador francês Philippe Ariès (1981), no seu livro ***História social da criança e da família***, nos convida a percorrer a história, demarcando as diferentes posições que a criança ocupou ao longo do tempo. Ele nos apresenta uma criança, fruto de uma construção histórica, em conformidade com a cultura e a ordem social em que ela estava inserida, demonstrando que a criança que hoje conhecemos nunca esteve nesse lugar.

1. Trabalho produzido no âmbito do curso do Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, FAE/UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

Nas sociedades medievais, diz Ariès (1981), a passagem da criança pela família e pela sociedade era breve. A falta de recurso para a saúde física aumentava consideravelmente o índice de mortalidade infantil. A regra para esses acontecimentos era não se abalar, pois logo outra criança substituía aquela. A duração da infância era, então, reduzida ao seu período mais frágil. Tão logo a criança adquirisse sustentação física, transformava-se em jovem, sem passar pelas etapas da vida hoje demarcadas pela psicologia do desenvolvimento.

A família, nessa sociedade, continua Ariès (1981), tinha como foco de interesse a conservação de bens e a ajuda mútua entre os cônjuges para a própria sobrevivência. Os sentimentos entre cônjuges e filhos não eram necessários à existência nem ao equilíbrio da família; se, porventura, existissem, tanto melhor. A aprendizagem de uma forma geral e as trocas afetivas eram realizadas fora da família, com amas, criados ou vizinhos.

Essa posição de Ariès, como explicita Heywood (2004), emerge entre os historiadores que aceitam de pronto essa posição como um relato histórico, faltando considerá-la como controvertida. As controvérsias concernem ao trato das fontes históricas utilizadas por Ariès e suas evidências iconográficas. "Ninguém questiona a ideia de que as crianças costumam estar ausentes na Idade Média e, como não encontrou esses indícios, passou diretamente à conclusão de que o período não tinha qualquer consciência dessa etapa da vida" (HEYWOOD, 2004, p. 25).

A partir do século XVII, uma nova concepção de criança começou a imperar. Nesse período, não se concebia uma atitude negligente com a criança. Esta passou a ter um lugar de reconhecimento, porque a família tornou-se um lugar de sentimentos afetivos entre os seus. Nesse momento, um novo sentimento se apresentava entre pais e filhos, convocando, então, a família a se organizar em torno da criança, que passou a ser importante aos familiares, sendo impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor. Por meio da educação, a escola substituiu a aprendizagem dessas crianças, iniciando o processo de escolarização (ARIÈS, 1981).

Em cada época, diz Ferreira (2000), o lugar social definido para a criança é resultado dos discursos realizados com relação à representação que se tem dela em cada momento na sociedade. "Essas especificidades que a nossa sociedade atribui à criança – com suas características físicas, comportamentais, psicológicas, necessidades e atitudes –, em outras épocas eram absolutamente impensáveis".

No final do século XIX e início do século XX, Arthur Ferreira (2007) nos diz que o estudo do desenvolvimento humano no âmbito da psicologia esteve, em sua origem, ligado ao pensamento evolucionista. A seleção dos mais aptos e a adaptação ao meio ambiente "servirão na psicologia e nas ciências sociais para escalonar grupos humanos e as demais formas de vida. Trata-se de disciplinar indivíduos, buscar o seu ajuste e o seu bom desenvolvimento". Essa perspectiva desenvolvimentista, em consonância com a ciência psicológica, indicava o surgimento de uma clínica da infância, na qual os aspectos de um desenvolvimento "ideal" do sujeito imperavam, buscando, dentro de uma suposta "normalidade", minimizar as possíveis diferenças entre os sujeitos, por meio de critérios padronizados e práticas de intervenção. Como nos diz Cirino (2001, p. 50), "clínica da infância se faz a partir da perspectiva do desenvolvimento, enquanto a clínica do infantil freudiano se faz na vertente da divisão do sujeito".

No início do século XX, nos diz Nominé (2001, p. 13), "a difusão da psicanálise foi um elemento que, sem dúvida, contribuiu para essa mudança de perspectiva sobre a época da infância", buscando delimitar uma clínica do infantil, que apresenta a perspectiva subjetiva em detrimento da clínica da infância. O entendimento da criança para a psicanálise parte da definição de criança que não participa das fases do desenvolvimento propostas pela psicologia. Para a psicanálise, tanto a criança como o adulto são sujeitos que não têm idade, pois se trata do sujeito do inconsciente. Esse sujeito do inconsciente é o que concerne à unidade da psicanálise. Segundo Lefort (1991, p. 13), "não há especificidade na psicanálise de crianças, pois a estrutura, o significante e a relação com o Outro não concernem de maneira diferente à criança e ao adulto".

Para pensarmos a criança na psicanálise, é importante considerarmos a contribuição, como nos diz Cirino (2001), sobre a relação do homem com a civilização, de três teóricos clássicos, que nasceram em momentos distintos na história e marcaram profundamente a concepção de criança. São as ideias de Santo Agostinho (1984, p. 354-430), Rousseau (1999, p. 1712-1778) e Freud (1980, p. 1856-1938).

Santo Agostinho, nos anos 397 e 398, no seu livro *Confissões*, baseado em verdades reveladas e consolidadas pelo cristianismo, reconhece que o período da infância não é inocente e que a criança, em sua mais tenra infância, possui sentimentos de inveja e raiva do seu próximo. Segundo ele, a infância é o período em que a criança não é tomada pela linguagem, período em que ela não fala. Pela ausência da linguagem, a infância é postulada por Santo Agostinho como uma época desprezível. A criança, para ele, é, portanto, tomada como um ser de pecado.

Rousseau, no século XVIII, apresenta uma concepção de criança mais harmônica. A crença na criança como um ser de natureza boa, sem perversidade, contrasta radicalmente com o pensamento de Santo Agostinho. No livro *Emílio ou da educação* (1999), Rousseau traça as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de produzir um adulto bom; ou seja, ele, nesse livro, trata dos princípios para evitar que a criança se torne má. O pensamento de Rousseau sobre a criança, o qual acredita na bondade natural dela e na ausência de toda sexualidade infantil, imperou durante o século XIX, antes, porém, da entrada do pensamento de Freud (FERRETTI, 2004).

Inserido em uma sociedade na qual o pensamento de Rousseau imperava, Freud, no texto "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (FREUD, 1980), dá lugar a diferentes teorizações sobre a criança, delimitando de qual lugar ele a vê. Assim, "a ideia de uma 'natureza infantil' passível de ser 'modelada', 'moldada', seja pela educação ou pela psicologia, é logo cedo desconstruída por Freud" (FREUD, 1980, p. 29). É nesse ambiente, onde reina o pensamento

de Rousseau, que Freud, com a publicação dos *Três ensaios*, vai falar do inconsciente e da sexualidade infantil e, assim, contestar a ideia de inocência da criança.

A psicanálise, com Freud, apresenta um novo discurso sobre o sujeito, discurso esse marcado pelo inconsciente. Freud, "ao introduzir o conceito de inconsciente, descentra o sujeito e subverte a concepção de subjetividade dominante nos séculos XVII e XVIII. O discurso freudiano desloca e retira as bases desse centro, formulando a subjetividade como palco de um conflito" (CIRINO, 2001, p. 50-51).

Lacan (2005) completa que a emergência do sujeito do desejo se constitui na alienação fundamental em sua confrontação com o significante do desejo do Outro, na qual algo se perde. O ser humano está submetido ao fato de que não sabe a causa de seu desejo. Este foi produzido a partir de algo que ele ignora. Tanto em Freud como em Lacan, o sujeito é um sujeito do inconsciente, de desejo; portanto, um sujeito dividido.

O saber da psicanálise, amparado na especificidade do saber inconsciente, coloca em cena o sujeito, pelo qual a psicanálise opera, que não pode incorrer no equívoco, como diz Vorcaro (1999), de ser considerado uma substância individual. O sujeito é o efeito da divisão própria ao funcionamento da linguagem.

A introdução do pensamento lacaniano no Brasil representou um avanço na psicanálise de crianças com relação à perspectiva apresentada pelas clínicas de orientação infantil e pelas escolas de psicanálise, escolas essas fundamentadas no pensamento de Anna Freud e Melaine Klein. Esse avanço parte da noção apresentada pela teoria lacaniana ao abordar a questão do sujeito. Este, para a psicanálise, é o sujeito do inconsciente, efeito do significante. Na medida em que a criança está inserida na linguagem, sua fala é expressão e condição para advir como sujeito desejante. Essa nomeação indica uma particularidade que permite deixar falar o sujeito do inconsciente, que não tem idade, que vai além da cronologia e do desenvolvimento físico para sua nomeação.

A noção de sujeito, proposta pela teoria lacaniana e já mencionada nos textos freudianos, particularmente no texto "O Eu e o isso" (FREUD, 1980), onde está delimitada a distinção fundamental entre o verdadeiro sujeito do inconsciente e o eu (LACAN, 1998, p. 418), é reconhecida e utilizada nos trabalhos de Françoise Dolto e Maud Mannoni. Essas autoras consideram fundamental, em psicanálise de criança, proporcionar a esta a palavra e o dizer de sua dificuldade. A criança deixa de ser falada no discurso dos adultos para se singularizar como sujeito no seu próprio discurso. Françoise Dolto propõe, como um primeiro momento do trabalho com a criança, inseri-la na estrutura desejante da família enquanto efeito dessa estrutura. "A criança não seria a criança annafreudiana, aquela que escolhe ou não se tratar; também não seria a criança kleiniana, determinada pela quantidade de instinto de morte que se faz presente nos ciúmes e inveja. A criança lacaniana é essencialmente uma criança inserida na estrutura, efeito da família, 'desejo do Outro'" (VOLNOVICH, 1991, p. 24). Essa linha de trabalho, diz Volnovich, é continuada por meio do trabalho de Maud Mannoni, que se preocupava em ver como estava estruturada a questão do desejo da criança na família e "onde podia estar faltando a palavra mediadora, que neste campo é representada pelo analista" (VOLNOVICH, 1991, p. 25).

Essa perspectiva da clínica psicanalítica substituiu, na segunda metade dos anos 1960 e início dos anos 1970, uma clínica de crianças com bases psicanalíticas amplamente utilizada nas clínicas de orientação infantil no Brasil. Essas clínicas tinham como proposta uma prática preventivista baseada no projeto político-social da medicina psiquiátrica do início do século XX (ABRÃO, 2001).

Assim, a partir dessa posição de ruptura e avanço, pretendemos fazer um laço para demonstrar a relevância deste estudo dentro da urgência social contemporânea, que acomete não só a educação, mas também interroga a clínica psicanalítica.

A criança, hoje, assinala a incapacidade dos educadores, uma vez que ela não responde mais a práticas educativas do lugar que antes lhe era dado. A proposta da educação é formar adultos que se

encaixem dentro de uma norma estabelecida pelos valores sociais e, por isso, adultos que lhe são convenientes O que a psicanálise nos apresenta a respeito disso é, como nos diz Clastres (1991, p. 138), "que a criança é um corpo atravessado pela pulsão e pelo desejo. É um corpo ineducável, que não consegue fazer a aprendizagem da satisfação como esperado". A clínica psicanalítica de crianças nos leva a investigar e a interrogar as dificuldades apresentadas pelas crianças, que se expressam por meio dos sintomas, como algo mais do que um corpo que necessita ser educado.

A educação, por sua vez, encontra-se num impasse, uma vez que não tem encontrado respostas satisfatórias para as demandas referentes às dificuldades apresentadas pelas crianças na escola, as quais concernem a toda ordem de sintomas referentes à aprendizagem escolar. O saber da psicanálise, amparado na especificidade do saber inconsciente, permite outra maneira de abordar essas dificuldades, colocando em cena o sujeito. A clínica psicanalítica de crianças, a partir do ensino de Lacan, tem muito a nos dizer sobre as respostas do sujeito frente às dificuldades concernentes à educação; sobretudo, tem muito a colaborar com a educação, na medida em que se preocupa com as demandas emergentes da contemporaneidade, propondo uma aplicação da psicanálise em clínicas de atendimento próprias a essa população, as quais fundamentam seus princípios metodológicos nos princípios fundamentais da psicanálise.

Essa abordagem clínica, representada na França pela Clínica de Bonneuil, consagrada nos trabalhos de seguidores da teoria lacaniana, como Françoise Dolto e Maud Mannoni, rompe com um ideal proposto pelas clínicas e escolas anteriores a 1969. A abordagem psicanalítica utilizada nas clínicas de orientação infantil no Brasil antes da entrada de Lacan alterou o discurso psicanalítico clássico freudiano, tornando-o um discurso mitigado, que, ligado a um "ideal social a ser atingido", impunha-se como um obstáculo para escutar a criança na clínica.

O avanço da clínica com Lacan dá um novo lugar à criança, que se particulariza nessa prática enquanto sujeito desejante. Nes-

sa perspectiva, tal avanço não adjetiva a psicanálise como melhor ou pior, mas aponta que a prática psicanalítica utilizada nessa nova abordagem clínica rompe com o modelo anterior, propondo, em contrapartida, um método que se fundamenta na psicanálise proposta por Freud e retomada por Lacan. A questão que se impõe é interrogar o método psicanalítico utilizado pelos profissionais da clínica infantil, antes e depois da entrada do ensino de Lacan, para reconhecer a prática analítica e a noção de sujeito, por eles utilizada, no atendimento clínico infantil.

Isso nos permite pensar a convergência, muitas vezes ambígua, entre psicanálise e educação, pois é possível a ocorrência de interlocução entre esses dois campos do saber, ainda que não incorra a utilização dos conceitos psicanalíticos no processo educativo. É importante criar, portanto, a possibilidade de, por meio do processo psicanalítico, a criança se apresentar como sujeito de desejo, um sujeito que escapa à normalização. E, assim, propor a aplicação da psicanálise capaz de alcançar uma clínica que se amplie em direção a uma ação social mais efetiva, sem desobrigar-se de assentar suas bases nos princípios fundamentais da psicanálise.

Refletir a respeito dos impasses entre psicanálise e educação a partir do ensino de Lacan é introduzir uma nova forma de se posicionar frente ao sujeito. A abordagem lacaniana e a noção de sujeito apresentada por ela, ao permitirem a expressão da singularidade do sujeito, nos ditam que, para a psicanálise, o sujeito não é aquele que se dirige à normatização regulada pelo social, e, sim, é um sujeito que está no social, regulando-se e responsabilizando-se por seu desejo.

Referências

ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. *A história da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta, 2001.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução J. Oliveira Santos e Ambrósio e Pina. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1984. p. 354-430.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*: conferências brasileiras. Rio de Janeiro: Relume Dumará,1994.

CIRINO, Oscar. *Psicanálise e psiquiatria com crianças*: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 50.

CLASTRES, Guy. A criança no adulto. In: MILLER, Judith (Org.). *A criança no discurso analítico*. Tradução Dulce Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. p. 136-140.

FERREIRA, Arthur. *O múltiplo surgimento da psicologia*. In: VILELA, Jacó (Org.). *História da psicologia*: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2007, p. 13-46..

FERREIRA, Tânia. *A escrita da clínica*: psicanálise com crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRETTI, Maria Cecília. *O infantil*: Lacan e a modernidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: *ESBOPC*. Rio de Janeiro: E.S.B. Imago, 1980. v. VII. p. 1856-1938.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACAN, Jacques. A coisa freudiana (1955). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 136-140.

LACAN, Jacques. *O seminário*. Livro 10: a angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LEFORT, Robert. Introdução à jornada de estudos do Cereda. In: MILLER, J. *A criança no discurso analítico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991, p. 13-14.

NOMINÉ, Bernard. Prefácio. In: CIRINO, Oscar. *Psicanálise e psiquiatria com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação* (1762). Tradução Roberto Leal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLNOVICH, Jorge. *Lições introdutórias à psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

VORCARO, Ângela. *Crianças na psicanálise*: clínica, instituição e laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

A objetalização da criança-sujeito

Marcelo Ricardo Pereira

Discurso da universidade

$$\begin{array}{c} \underline{s2} \rightarrow \underline{a} \\ s1 \leftarrow \$ \end{array}$$

Discurso do mestre

$$\begin{array}{c} \underline{s1} \rightarrow \underline{s2} \\ \$ \leftarrow a \end{array}$$

Discurso do capitalista

$$\begin{array}{c} \underline{\$} \rightarrow \underline{s2} \\ \downarrow s1 \searrow a \end{array}$$

Imaginemos a situação em que uma criança entra em uma delegacia acompanhada de um adulto, que não disfarça sua expressão de indignação e revanchismo, e presta um depoimento acerca de possíveis maus-tratos ou abusos que algum outro adulto é acusado de sobre ela cometer. Na melhor das hipóteses, essa criança, antes de ser recebida pelo delegado, será acolhida, na sala de espera, por algum estagiário que se especializa em recreação e tem nas mãos alguns brinquedos surrados. Imaginemos ainda que essa criança terá de relatar em minúcias o ocorrido, instigada pelas pessoas à sua volta, mesmo tendo dificuldade de descrever o episódio ou não tendo recursos simbólicos suficientes para fazê-lo. Imaginemos mais ainda: ela terá de dizer novamente o ocorrido para algum médico-legista, para algum assistente social, para psicólogos, para advogados, juízes, promotores da infância e uma quase infinidade de profissionais,

além de familiares e conhecidos, que operarão para que um primeiro relato vacilante se torne um discurso da certeza.

Não resta dúvida de que essa criança – a espelho de nossas crianças de hoje – é duplamente vitimada. Nesse caso, ela é vítima de comportamentos abjetos de quem dela deveria cuidar – seja de quem efetivamente a maltrata ou de quem a utiliza para atingir o acusado de supostamente maltratá-la –; e, igualmente, ela é vitima da verdade não-toda que é impelida a produzir. Em outros termos, a criança não é apenas vítima dos maus-tratos dos adultos, mas também de ter de produzir um saber como meio de gozo para um mundo de especialistas que lhe subtraem a subjetividade em troca de objetalizarem-na sob a forma desse saber mortífero. Trata-se de um saber com pretensões de verdade, um saber que tem de ser checado a todo o momento para que a verdade não vacile, fazendo a criança se tornar objeto de gozo da família, dos especialistas, da civilização. A ênfase não é a criança-sujeito, mas, definitivamente, a criança-objeto com o qual se pode gozar.

Vivemos em tempos de "criança generalizada", por isso invisível, multiplicada nos modos infantis de como os adultos se inscrevem no mundo contemporâneo. Os adultos parecem recusar-se a se responsabilizar pelas crianças, abandonando-as aos seus próprios recursos, diz Arendt (2002). Expulsamo-nas de nosso mundo ao evitarmos prepará-las para renovar o mundo comum ou o mundo da pólis. Ora, mas não queremos tanto assim a pólis, muito menos renová-la. Um mundo individual que propicia gozo imediato, sem barra e a qualquer custo não requer renovação; requer repetição – a mortífera compulsão à repetição teorizada por Freud. Em, por exemplo, "O estranho" (FREUD, 1980, p. 293), o autor anuncia tal compulsão bem à maneira nietzschiana, como "o eterno retorno da mesma coisa – a repetição dos mesmos aspectos, ou características, ou vicissitudes, dos mesmos crimes, ou até dos mesmos nomes, através das diversas gerações que se sucedem".

A repetição visa ao gozo, diz Lacan, parecendo interpretar tal enunciação. E, sobre a observação acima dos adultos não se respon-

sabilizarem tanto mais pelas crianças, é ele também que nos orienta: não há adultos, não há "pessoas grandes", diz Lacan (2003), dispostas a cuidar das crianças para que elas inscrevam seu desejo. Então, só resta às crianças ser capturadas como objeto pela fantasia de quem as expõe à sua própria satisfação pulsional, repetitiva e mortífera.

Como reconhece Lima (2008), ao expor a criança às capturas fantasmáticas devido à impossibilidade de oferecer uma identificação ideal, sem a mediação da falta materna e da lei do desejo do pai, não resta saída senão manter a criança como vítima do gozo mortífero da infância generalizada que responde ao imperativo hedonista da sociedade de consumo.

Quem ainda não topou com alguma criança – às vezes dentro de nossa própria casa – transformada em miniexecutiva de agendas lotadas, excedendo-se entre a escola de tempo integral, o balé, o inglês ou qualquer outra atividade que possa ser monitorada através de um celular ou de um palmtop? Ou, de mesma ordem, quem ainda desconhece que crianças prostituem-se, tornam-se "aviõezinhos" do tráfico ou pedem esmolas nas ruas, passando ariscas por entre os carros parados nos semáforos das grandes cidades ou subindo umas nas costas das outras a fazerem malabarismos em troca de alguma moeda? A moeda! Eis a questão.

Aqui temos mais um dos nomes do mal-estar na civilização contemporâneo a se interrogar: o que fizemos nós de nossas crianças e jovens?

Lacan (1972) remonta ao texto homônimo de Freud (1980*a*) para diagnosticar que esse mal-estar é apenas mais um entre tantos que a contemporaneidade tem produzido a partir do discurso do capitalista. Vivemos em tempos nos quais o capital se tornou o nosso mestre, conduz nossos atos e nos induz ao consumo fugidio de objetos produzidos pelo capitalismo científico-tecnológico. Diferentemente do que o próprio Lacan afirmara alguns anos antes, dizendo ser o discurso da universidade o próprio discurso do mestre moderno, temos de admitir, em tese, que o laço social que domina a atualidade é o do capitalista. Este não promove propriamente o

laço entre os homens, mas, ao contrário, através de uma parceria desconectável-a-qualquer-momento, promove uma ilusão de completude ofertando ao sujeito, de modo monótono e repetitivo, objetos de consumo curtos, rápidos e descartáveis – ainda que isso gere tédio, tristeza, falta de sentido na mesma velocidade em que são consumidos. Para tal, o sujeito conta com uma sociedade dominada pela ciência tecnológica e pela religião, ou seja, o futuro de uma ilusão, bem pressagiado por Freud (1980*b*), não é mais devir, mas acontecimento.

Mas, se Lacan substitui o discurso da universidade pelo do capitalista como aquele que designa a mestria contemporânea, talvez, nesse aspecto, não precisemos segui-lo e admitir que ambos os discursos mantêm-se inexoráveis em nossos tempos. Ambos generalizam o outro, ambos ou o objetalizam ou objetalizam o seu saber, ambos barram o sujeito do seu lugar de verdade.

Sem entrar suficientemente na celeuma algorítmica de Lacan, mas dela fazendo uso, podemos dizer que, no discurso da universidade (originalmente, um dos quatro algoritmos introduzidos por Lacan para explicar o laço social ou as formas como as pessoas se relacionam entre si), o professor, o formador, como agente, se põe no lugar do saber (s2). Na realidade, ele se põe no lugar de porta-voz de conhecimentos bibliográficos, científicos e classificatórios, e faz de seus aprendizes objetos (a) de sua imposição epistemológica, já que "os novos não fazem nada que preste". O universitário não passa de um conservador e de um transmissor do saber dos grandes autores. O seu é um saber verdadeiro, "Eucrático", pedagogizado, pois se reveste de referências aos mestres e, ao mesmo tempo, ilude-se ao acreditar que o outro não sabe. Nesse sentido, como afirmei em outra parte (PEREIRA, 1980), não deixa de haver um caráter paranóico no discurso dogmático da universidade. O paranóico ama o imaginário das palavras e o toma como preciso e evocativo, dirigido sobretudo a um discípulo "inferior", não-mestre, objetalizado, que deverá admirá-lo e venerá-lo pela mensagem delirante que encarna.

O discurso do capitalista é apresentado como um "deslizamento" do discurso do mestre, que, como tal, se autoriza como significante-primordial (s1) a obter do governado (s2) a produção de objetos fabricados para seu usufruto: objetos de gozo (a). Esse s1 é um significante que legifera, sentencia e determina a castração. Ele subordina o outro e o obriga a uma exigência de identidade única ou a "ser um". Nesse sentido, mesmo sem admitir a diferença entre os homens, o discurso do mestre regula as relações sociais. Porém o do capitalista, ao contrário do discurso do mestre, não regula o laço social, ele é um discurso sem lei, que forclui a castração e que, por isso, produz segregação. Essa é a maneira pela qual a nossa sociedade enfaticamente vem tratando as diferenças. Quem tem ou não acesso aos produtos tecnológicos que a ciência produz evita ou não ser segregado.

De inspiração marxista, o discurso do capitalista – uma espécie de quinto discurso da álgebra lacaniana – foi um artifício do autor para demonstrar como o sujeito se acha fixado ao seu objeto e, ao mesmo tempo, sujeitado a nada, senhor das palavras e das coisas, sem dívida com a lei ou com os outros homens. Para forjar o algoritmo do capitalista, Lacan inverte as posições do s1 e do $ que o discurso do mestre apresenta. Há aí, no mínimo, um caráter perverso naquele que agencia tal discurso, pois um imperativo de gozo o ordena. Ele faz o outro desaparecer por detrás da massificação dos objetos, do consumo hedonista, da sua necessidade de satisfação pulsional sem mediação. O capitalista faz produzir objetos de gozo (mais-gozar) tanto para si quanto para o outro que tenha capital para consumi-los. Eis o fetichismo da subjetividade – modo maior de exercermos segregação.

Mas não nos demoremos: devemos aqui assentar nossa análise. As crianças-sujeitos de hoje, longe dessa condição, são educadas para viverem numa sociedade que as objetaliza. De um lado, aplicamos sobre elas um saber universal, científico, classificatório, que obedece a um imperativo epistemológico, próprio do discurso universitário; do outro, induzimo-las ao individualismo consumista, a *gadgets* ou a objetos de gozo que obedecem a um imperativo do

"ter" para não serem segregadas, apartadas, postas de lado, próprio do discurso capitalista.

Justamente nisso o discurso da universidade e o do capitalista parecem se imbricar. Ambos objetalizam a criança ou o seu saber. Ambos vitimizam duplamente a criança, seja porque dela abusam, seja porque gozam com a verdade que a fazem produzir; seja porque a produzimos para o consumo, seja porque a segregamos por nunca conseguirem consumir o suficiente. Pela imensa dificuldade de acessarem o "ter" de uma sociedade excludente cujo senhor é o capital, as crianças-objetos (e não crianças-sujeitos) produzem novos sintomas e novos males que requerem novos saberes, novas classificações e novos fármacos, sempre universalizantes, produzidos pela tecnologia capitalista. Tais crianças são facilmente rotuladas por aqueles que utilizam as bibliografias e saberes universais. Elas são, então, hiperativas, dissociativas, desatentas, deficitárias, quando não são diagnosticadas como violentas, deprimidas, com transtornos alimentares, com transtornos globais do desenvolvimento ou com demais marcas no corpo que resistem aos saberes excessivamente descritivos dos transtornos médico-psicológicos.

Os manuais de diagnóstico parecem querer tecer hoje uma língua comum entre todos os profissionais da criança, baseada no consenso estatístico, no ideal de visibilidade, na descrição universal esmerada, para que, dentro de uma margem mínima de erro, possam aplicar a tecnologia exata: a medicalização precisa, a psicologia pontual, a pedagogia sem aresta. Que mais esperar de uma sociedade na qual a clínica freudiana, cuja singularidade do desejo produz sujeitos, é forcluída pelas neurociências cuja universalidade do saber ejeta objetos? Que mais esperar de uma sociedade que produz educadores-autômatos, que recorrem acriticamente aos manuais pedagógicos que rejeitam (*Verwerfung*) a criança-sujeito? Que mais esperar de uma sociedade cujo sonho não é outro senão o de ser regida pelo capital?

Para começar a pensar algumas saídas possíveis para esse pessimismo constitutivo que tais questões apresentam, vale associar um apontamento de Freud (1980*c*), de um breve escrito intitulado

"Contribuições para uma discussão acerca do suicídio", à nossa premissa que imbrica o discurso universitário e o capitalista.

Como sabemos, não há como não observar as reservas fundamentais da posição freudiana a tudo o que é educação e suas ortopedias pedagógicas e escolares. Nesse texto, mesmo não se deixando levar demasiado longe, Freud não esconde a acusação de que as escolas impelem seus alunos ao suicídio. Ainda que o suicídio de crianças e jovens não ocorra somente entre aqueles que estão nas escolas, esse fato não as absolve, diz o autor. E continua:

> Uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso... A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida. (FREUD, 1980*c*, p. 217)

O "desejo de viver" parece ser a mola-mestra que se oporia ao gozo mortífero da repetição, ao eterno retorno, à compulsão do mais além do princípio do prazer ou à objetalização do outro por parte de quem o induz em nome de sua própria satisfação. Não há dúvida de que, para Freud, o suicídio metaforiza a morte; e a escola, como cada um de nós, adultos responsáveis por nossas crianças e jovens, é chamada a operar, via palavra, o desejo – o Eros incansável contra a destruição.

Talvez tenhamos uma saída ao pensarmos o discurso universitário, e não somente o do capitalista, como modo de estabelecer o laço social da atualidade. Se o último o forclui, o da universidade, mesmo que objetalize o outro, ainda regula o vínculo entre os homens; e permite, com isso, que a palavra circule. Por mais que o universitário recorra aos saberes totalizantes, às nosografias genera-

lizadas ou às epistemologias universais como referências absolutas, eles não estão isentos de serem postos à prova. A palavra pode fazer tal discurso vacilar, e isso talvez leve ao giro dos discursos, à sua não-fixação, de modo que se possa operar no sujeito seu desejo de viver.

Que evoquemos a palavra! A palavra pressupõe desejo, por pressupor igualmente a lei e a moral que governam a cultura. Ela exige articulação, negociação, produz laço social e pode interditar o excesso de gozo. Ela conserva a referência, oferece proteção imaginária ao construir códigos e delinear um horizonte de representações que devem ser transmitidos por aqueles que eticamente se responsabilizam pelos pequenos – e não a eles se igualam genericamente. Ora, isso não quer dizer que os adultos devem saber tudo, pois realmente eles não sabem. Mas, se nos momentos-chave possam achar que sabem ou apresentarem algum modo de referência, talvez isso seja suficiente para construírem parâmetros ou códigos simbólicos, mesmo que tais códigos possam ser desobedecidos pelas crianças e jovens. Quem sabe assim, menos órfãos, os pequenos possam ser menos lançados à sua própria sorte e, via palavra, possam negociar o seu desejo, tornando-se menos reféns das referências imaginárias estabelecidas entre os pares, as tribos ou os grupos sectários.

Evocar a palavra não é em si uma proposta nova, é ela que muito provavelmente estava na origem do pensamento e do desejo freudiano, ao inventar um dispositivo de fazer o sujeito falar e pôr em palavras seus impasses, sintomas e divisão subjetiva. Essa prerrogativa talvez nem seja mesmo da psicanálise que, como obra da cultura, obedece a um imperativo que fez o homem tornar-se um ser social, qual seja, a aquisição da linguagem. A novidade aqui é evocar a palavra contra essa orfandade contemporânea que deixa nossas crianças e jovens à deriva ou à mercê da influência imaginária da hora.

É esse lugar de adulto atualmente mantido em suspensão que talvez mereça ser recuperado: o lugar da palavra ou do código que move o desejo. Se o adulto se efetiva como tal, não abrindo mão da

responsabilidade de sê-lo, é provável que crianças e jovens possam frear ou sair de trás de seus rótulos normalizantes, da produção de verdades imaginárias para a satisfação do outro a qualquer custo ou do gozo de um consumo acéfalo que os vitimiza duplamente.

Que tenhamos "pessoas grandes" para fazê-lo!

Referências

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FREUD, S. O estranho. In: Freud, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 17: Uma neurose infantil e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p. 275-322.

FREUD, S. Mal-estar na civilização. In: Freud, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 21: O futuro de uma ilusão; o mal-estar na civilização e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1980*a*, p. 81-177.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In: Freud, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: v. 21: O futuro de uma ilusão; o mal-estar na civilização e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1980*b*, p. 15-79.

FREUD, S. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910). In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud:* v.11: Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1980c, p. 217-218.

LACAN, J. Le savoir du psychanalyste, aula de 6/1/72. Publicação interna da Association Freudienne Internationale, 1972.

LACAN, J. Alocução sobre as psicoses da criança. In: LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 361-372.

LIMA, G. G. Criança: objeto a liberado? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 25, p. 203-218, 2009.

PEREIRA, M. R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

Maternagem em diferentes culturas[1]

Silvia Parrat-Dayan

No livro ***Maternage***: du premier cri aux premiers pas (BRIL; PARRAT-DAYAN, 2008), pode-se ler os resultados de minha pesquisa que trata da relação entre cultura, história e psicologia no que se refere à temática das práticas de maternagem, muitas das quais se relacionam com o problema do movimento. Neste artigo, limitar-me-ei à temática da maternagem em diferentes culturas, e, para tratá-la, é importante apresentar inicialmente o conceito de nicho do desenvolvimento, proposto por Super e Harckness (1986, p. 545-569).

O conceito de nicho de desenvolvimento

O conceito de nicho do desenvolvimento permite se referir às crianças de forma global e em situação. Super e Harckness (1986) salientam através desse conceito o papel do meio. Assim, eles dizem que em toda sociedade o meio está organizado para favorecer certos tipos de aprendizagem, que vão permitir que as crianças adquiram as competências intelectuais, as competências sociais, os saberes e o *savoir-faire* que são valorizados pela cultura.

O meio constitui-se de objetos e lugares aos quais as crianças têm acesso. Ele constitui-se também pelas respostas e reações das pessoas que acompanham as crianças nas suas atividades. E, finalmente, o meio é feito também dos pedidos dos adultos às crianças.

Todos esses elementos mudam em função da idade e daquilo que se espera da criança, o que significa que o meio não é sempre o mesmo. Haveria, assim, meios sucessivos. Os nichos de desen-

1. Trabalho produzido no âmbito de uma pesquisa feita em colaboração com Blandine Bril e publicada no livro *Maternage*: du premier cri aux premiers pas (2008).

volvimento designam esses meios sucessivos. Nessa aproximação, considera-se a criança e não a cultura ou o meio socioeconômico como o ponto de referência. Assim, as culturas podem influenciar o desenvolvimento, providenciando às crianças uma sequência adaptada dos nichos do desenvolvimento. Super e Harckness insistem no fato de que o organismo e o nicho do desenvolvimento estão adaptados um ao outro. O indivíduo se adapta ao meio, mas o nicho se adapta ao organismo. Nesse sentido haveria coevolução. Assim, certas mudanças cognitivas ou afetivas determinam aquilo que os adultos esperam das crianças em relação à idade delas. Nesse sentido, o nicho do desenvolvimento muda no decorrer da ontogênese.

O nicho de desenvolvimento é um sistema que tem três componentes: os componentes físicos e sociais com os quais as crianças vivem, ou seja, o meio físico e social que existe ao redor das crianças; as práticas educativas ou métodos de puericultura e a psicologia dos adultos, ou seja, as concepções dos adultos sobre o desenvolvimento da criança. Essas concepções podem ser designadas sob o termo de etnoteorias parentais ou teorias implícitas do desenvolvimento ou mesmo representações sociais. Os três componentes mencionados, que podem ser considerados como três subsistemas, interagem entre si e com outros elementos próprios da cultura. A função deles é de servir de intermediário ao desenvolvimento da criança no interior da cultura, o que implica fazer da criança um indivíduo da cultura.

Em relação aos componentes físicos e sociais podemos mencionar o clima, o contexto geográfico, a disponibilidade em relação à água etc. Esses diferentes elementos vão orientar as práticas relativas aos cuidados das crianças. A estrutura da família orienta também as práticas. É por isso que o contexto físico e social de um bebê africano que participa de todas as atividades da vida cotidiana em uma família grande onde diferentes pessoas se ocupam dele é diferente do contexto de um bebê ocidental, que passa uma grande parte de seu tempo no berço.

Também as práticas educativas variam de uma sociedade a

outra. Elas estão adaptadas às limitações do meio físico e social e aos valores fundamentais da sociedade, assim como ao sistema socioeconômico. Essas práticas educativas são sequências de condutas que os indivíduos de uma sociedade utilizam habitualmente. Por exemplo, as diferentes formas de carregar uma criança. Trata-se de uma solução proposta pela comunidade. Ela não é o produto de uma escolha individual. Nessas diferentes práticas podem variar o tipo e a quantidade de contato corporal, as posturas, a quantidade de exercício físico da criança etc. Uma criança carregada nas costas, por exemplo, realiza um exercício físico através da adaptação ao corpo em movimento daquele que a está carregando e, dessa forma, as práticas podem influenciar o desenvolvimento motor.

Enfim, a psicologia dos pais são as crenças e valores que os adultos têm em relação ao desenvolvimento da criança. Trata-se das representações dos adultos em relação àquilo que eles julgam importante de educar na criança. As concepções dos adultos sobre o desenvolvimento da criança são um fator importante, porque pode influenciar o comportamento do adulto em relação à criança e por consequência a conduta da criança. Por exemplo, a cronologia das práticas educativas se define a partir das representações do adulto. Sabe-se que, segundo a cultura, os adultos incitam certos tipos de competência e pensam que existe uma idade na qual essas competências devem ser adquiridas. Assim, é coerente pensar que o meio da criança será organizado segundo a idade suposta na qual certas condutas devem estar presentes; segundo o momento julgado melhor para começar tal ou qual atividade com a criança e segundo a crença na possibilidade de influenciar certos aspectos do desenvolvimento.

As estratégias parentais da educação das crianças organizam-se segundo todos esses componentes. Nesse sentido, a percepção da criança muda segundo a cultura: em algumas culturas se pensa que o bebê é frágil e que por consequência não se deve manipulá-lo e estimulá-lo muito. Em outras culturas, pelo contrário, pensa-se que os bebês são fortes e assim não precisam de uma proteção exagerada.

Maternagem em diferentes culturas

Os estudos sobre maternagem são objeto de múltiplas pesquisas. Essas pesquisas se interessam geralmente pelas competências do bebê. Quando se interessam pela análise das relações do bebê com o meio, as pesquisas se concentram na relação mãe/criança. É mais difícil ver pesquisas que considerem o contexto sociocultural mais amplo no qual essa relação se instala.

Por outro lado, sabemos que o comportamento do ser humano em relação à criança pequena não é uniforme. É suficiente viajar ou observar nossas sociedades multiculturais para perceber a diversidade. Assim a criança pode ficar nos braços do adulto ou num carrinho, ser carregada nas costas ou transportada num carrinho de bebê tradicional; a alimentação do bebê é o seio da mãe e ele é alimentado quando pedir ou o bebê é alimentado com mamadeira e segundo um programa predeterminado.

A observação dessas condutas suscita muitas perguntas aos pesquisadores. Por exemplo, quais seriam as influências dessas condutas no desenvolvimento da criança e de sua personalidade? As condutas orientam as aquisições das crianças? Como? Como essas condutas são transmitidas e mantidas através das diferentes gerações?

A psicologia do desenvolvimento não se interessa pelas múltiplas relações de maternagem porque ela estuda a evolução do bebê segundo as normas, estágios e critérios de rapidez referentes aos valores da cultura industrial ocidental. E é por isso que se fala de mãe ideal ou de bebê ideal. Esquece-se que a conduta parental, como toda conduta, justifica-se dentro de uma rede social de significações. Adotamos aqui o ponto de vista do antropólogo que tenta compreender a diferença, o que é *outro* na cultura do *outro*. E isso é valido tanto no caso de culturas diferentes (a variação cultural) quanto no interior de uma cultura determinada, quando se adota um ponto de vista histórico (variação segundo a época).

Muitas vezes existe um interesse particular pelas práticas de maternagem de outras culturas ou de outras épocas. As razões são di-

ferentes e múltiplas. O fato é que os pais se interessam pelas técnicas de puericultura. Estas são sempre questões de atualidade, já que em diferentes colóquios os psicólogos, psiquiatras, médicos ou educadores continuam se perguntando como alimentar o bebê, como deve dormir, se pode dormir no quarto dos pais. Deve-se deitar nas costas ou sobre a barriga? Como ensinar os hábitos de limpeza? Etc.

Na história e nas diferentes culturas, as práticas de maternagem podem ser vistas como meios de ajuste ou de adaptação das necessidades da criança às necessidades da comunidade dessa mesma criança.

Quais práticas de maternagem?

As primeiras experiências da criança dependem de como o meio sociocultural está estruturado. Para especificar a relação entre o meio ambiente cultural e a criança em desenvolvimento, Super e Harckness explicam o conceito de nicho de desenvolvimento. Meio ambiente se refere tanto aos objetos e lugares que a criança pode frequentar quanto às respostas e ações dos adultos em relação às atividades da criança.

Assim, como já explicitamos, todo nicho do desenvolvimento se define através do meio físico climático e social; das representações ou etnoteorias das competências, da inteligência, do desenvolvimento da educação da criança e também através das técnicas de puericultura e de educação que implicam modos diferentes de interação entre adulto e criança no decorrer das atividades cotidianas.

Tentamos mostrar que o meio humano organiza o nicho do desenvolvimento da criança de forma a segurar a vida do bebê e facilitar a vida da mãe e do grupo social. Assim, quando o meio oferece características parecidas, as soluções serão também parecidas.

Por outro lado, muitas das práticas de maternagem existem para regular e garantir a vida da criança.

Durante os primeiros meses de vida, a criança não consegue regular seu sistema fisiológico. Esse sistema pede à criança para cres-

cer. Para isso, a criança deve guardar o máximo de calorias e perder o mínimo. Os aportes calóricos vêm da alimentação e do calor. As razões dos gastos energéticos são muitas: o crescimento, a atividade motora e vocal, a manutenção da temperatura do corpo, a atividade metabólica etc.

Como todo sistema, o funcionamento do organismo do bebê precisa de uma regulação adaptada entre aquisição e perda de energia, que devem se equilibrar. É a essa regulação que geralmente respondem as práticas de puericultura.

Se a criança deve gastar muita energia para manter a sua temperatura, como acontece nas regiões frias, a criança corre o risco de perder a vida. Assim, segundo a época e as condições locais, segundo os conhecimentos científicos e as crenças, os adultos organizam o primeiro ano da vida da criança para regular e garantir a vida dos bebês.

As práticas de maternagem que podemos observar em diferentes grupos socioculturais podem ser analisadas como uma adaptação necessária e recíproca da criança ao meio físico e humano e do meio físico e humano à criança. Assim, podemos observar práticas análogas em regiões afastadas umas das outras geográfica e historicamente: por exemplo a mesma prática, carregar uma criança nas costas, pode-se observar em regiões separadas por milhares de quilômetros ou por muitos séculos de distância.

As práticas de maternagem são meios de adaptação ao sistema socioeconômico e cultural no qual elas foram elaboradas. Elas dependem das pressões naturais, climáticas e geográficas, mas também de pressões sociais e econômicas. Ao mesmo tempo, elas permitem um desenvolvimento fisiológico e psicológico ótimo para a criança.

Os hábitos culturais relativos às crianças pequenas estão ligados às características do meio físico natural ou artificial: o tipo de casa, os móveis, as diferentes formas de se vestir, de se mover etc. Esses elementos favorecem experiências precoces, que são diversas. Temos também outros parâmetros cuja influência é importante: o nível de organização da sociedade, o sistema de valores, as concepções de êxito, sucesso, inteligência etc.

As representações que os adultos têm do desenvolvimento da criança, de suas necessidades, de suas capacidades, são elementos que determinam os nichos de desenvolvimento nos quais as crianças vão evoluir.

Estudo comparativo dos nichos de desenvolvimento

O estudo comparativo dos nichos de desenvolvimento permite não só especificar a diversidade possível de experiências das crianças, mas também diferenciar o que provém do sujeito e o que provém do meio, o qual permite evitar certas afirmações que parecem certas, mas que, na verdade, são o produto de hábitos culturais. Por exemplo, diz-se que a passagem da sequência do sono de quatro horas, com um mês, para oito horas aos oito meses é um indicador do desenvolvimento neurofisiológico do cérebro. Harckness observou crianças do Quênia e mostrou que isso não era assim, porque a organização dos hábitos de sono é diferente. A criança dorme com a mãe, no mesmo lugar, é alimentada quando pede e isso até bem longe no desenvolvimento. Esses dados indicam que outros modelos de desenvolvimento podem acontecer e que eles não se explicam por um desenvolvimento fisiológico.

Outro exemplo se refere aos hábitos de limpeza. Nas sociedades ocidentais se pensa que a criança, por razões fisiológicas, não pode controlar os esfíncteres antes dos 18 meses. A observação de diferentes culturas mostra que isso não é verdade. No Mali, as crianças controlam a excreção urinária e fecal quando começam a caminhar, ou seja, quando atingem o primeiro aniversário. As mães passam todo esse primeiro ano a estimular o desenvolvimento motor considerado por elas como fundamental. A norma americana ou francesa não é o único caminho possível do desenvolvimento. Como já mencionamos, isso depende também das teorias implícitas dos pais sobre o desenvolvimento da criança. As teorias dos pais de diferentes culturas se percebem bem em relação ao desenvolvimento motor da criança. Assim, por exemplo, as mães e mulheres do Mali pensam que o desenvolvimento motor é mais precoce que

o que afirmam as mães francesas. As mães africanas pensam que a criança senta-se sozinha aos três ou quatro meses, caminha antes do primeiro aniversário, diz as primeiras palavras aos 11 ou 12 meses e controla as excreções no momento em que dá seus primeiros passos. Uma mãe francesa dirá que a criança senta-se sozinha aos sete ou oito meses, caminha aos 12 ou 14 meses, diz as primeiras palavras aos 12 ou 14 meses e controla as excreções aos 24 meses.

Em toda cultura as mães têm uma ideia precisa da cronologia do desenvolvimento das capacidades motoras das crianças. Essa cronologia não corresponde às normas do desenvolvimento da psicologia ocidental. Além dessa cronologia nas representações das mães bambara, na África, as aquisições motoras se articulam umas com outras, o que não é assim no caso das mães francesas. Assim, para as mães bambara, o desenvolvimento motor está ligado às características do leite da mãe. Se o leite é pesado, a criança vai se desenvolver mais lentamente, os dentes sairão mais tarde e isso pode acarretar um atraso do caminhar. Para essas mães existe uma interdependência entre diferentes aspectos do desenvolvimento da criança. Por outro lado, elas não imaginam que uma criança possa se desenvolver sem ajuda. Ao contrário, as mães francesas pensam que as aquisições da criança no primeiro ano não precisam de ajuda. A criança se desenvolve no seu ritmo.

Para as mães bambara, a ginástica do recém-nascido é um exercício necessário para estabelecer um bom funcionamento das articulações, em particular em relação aos movimentos de extensão, de musculação, de dureza dos ossos. Ou seja, o exercício é necessário para um desenvolvimento motor harmonioso. Acontece o mesmo em relação à postura sentado, à aprendizagem do caminhar e ao domínio do controle das excreções. Por consequência, as mães vão fazer exercícios com as crianças para que elas consigam a postura de poderem se sentar sozinhas quando puderem sustentar a cabeça.

As mães francesas estimam que essas aquisições vão se fazer quando a criança estiver pronta para isso.

Assim, as crenças estão provavelmente associadas com as experiências, que vão determinar se a criança é ou não, por exemplo, precoce em relação ao desenvolvimento motor.

As diferentes formas de maternagem ou de relação mãe/criança aparecem claramente quando se analisam as manipulações posturo-motoras às quais a criança é submetida no primeiro ano. Quando se analisam essas manipulações, observam-se princípios gerais comuns, tais como: trabalhar a extensão das articulações, estimular a criança a vencer o medo através de suspensões, estimular a postura de ficar sentado parado e o caminhar.

Se num grupo cultural pensa-se que a criança deve caminhar em seu primeiro aniversário, o nicho de desenvolvimento será organizado de tal forma que proporcione às crianças situações de treinamento direto ou indireto.

Estimulações formais e informais

Em relação às estimulações, pode-se distinguir as estimulações formais, que se referem a técnicas específicas destinadas explicitamente a estimular um bom desenvolvimento normal, e as estimulações informais, ligadas aos hábitos de puericultura cotidianos.

As estimulações formais são as massagens ou a ginástica que, segundo as culturas, se apresentam de forma bem diversa. Porém, como foi dito, uma análise precisa encontra princípios comuns dessas manipulações: o trabalho com as extensões das articulações e o seu bom funcionamento, a estimulação da criança a lutar contra o medo através das suspensões, em particular.

As manipulações formais se manifestam também sob a forma de estimulações específicas a determinadas aquisições motoras de base, como a postura sentado parado ou o caminhar.

As etnoteorias parentais relativas ao desenvolvimento motor da criança encontram uma primeira concretização nas manipulações formais. Se num grupo sociocultural considera-se que a criança deve caminhar em seu primeiro aniversário, a experiência da criança será organizada de tal forma que ela lhe proporcione situações de treina-

mento direto e indireto para essa aquisição. As manipulações informais referem-se à forma de interagir com a criança (no estudo que descrevemos, seria no plano sensório-motor) nas situações cotidianas, como os cuidados: alimentação, banho, aprendizagem de hábitos de limpeza, formas diferentes de carregar criança, o sono etc.; ou nas situações de jogo: jogos interativos, jogos de balanço etc.

As manipulações formais dependem em grande parte das normas culturais, enquanto as informais dependem mais do meio ecológico e econômico da sociedade. A forma de carregar a criança é uma boa ilustração. Na problemática centrada no desenvolvimento e na aprendizagem motora, o interessante não são as características de prática de manipulação formal ou informal em si mesmas, mas a natureza e a frequência das estimulações sensório-motoras que elas proporcionam às crianças.

Assim, é interessante comparar a organização cotidiana das posições da criança dadas pelo adulto ou as que a criança adota por si mesma. Ver então a forma como o corpo da criança é posicionado durante todo o dia, por exemplo, analisando também as fases do sono e isso em diferentes idades. As observações de tipo ecológico durante o dia todo permitem estudar a forma como o adulto organiza a atividade posturo-motora da criança no primeiro ano.

O método de séries temporais permite uma análise em termos de frequência de aparição de certas condutas, do tempo que as condutas permanecem e da organização da sucessão das condutas no tempo. A partir desses dados é possível avaliar a forma como o corpo da criança é posicionado e manipulado durante o dia, mesmo durante o período do sono e em diferentes idades.

Vejamos primeiro as condições do sono.

Apesar de existir uma grande diversidade, por exemplo na França e na África (crianças bambara), as crianças têm o mesmo tempo de sono.

Na França, a criança fica isolada, num lugar calmo, no berço, na posição horizontal. A criança bambara dorme ali onde está o adulto, sobre seus joelhos ou nas costas do adulto. Mas o tempo de

sono é o mesmo. Assim, apesar das situações diversas de sono em diferentes culturas (França, Mali, Coreia etc.), o tempo cotidiano de sono é igual.

Outra característica interessante é a frequência de contato entre uma criança e uma outra pessoa, já que ela tem uma repercussão na frequência e diversidade de estimulações posturo-motoras. A frequência de contato vai junto com a grande mudança de pessoas que ficam com a criança. As crianças bambara de algumas semanas podem mudar de parceiro até 40 vezes por dia, o que representa três vezes mais que uma criança francesa da mesma idade. Essas mudanças frequentes de parceiros vão levar a criança a se adaptar cada vez mais a uma situação diferente, estimulando assim a capacidade de dominar as adaptações posturais diferentes.

A experiência postural de crianças francesas e africanas mostra diferenças importantes. Na África, quase ausência de posição horizontal; na França, a criança se encontra nessa posição 50 a 60 % do tempo, e isso até seis meses, momento da postura sentado.

Outra diferença, consequência da experiência postural, é que quando a criança é carregada nas costas da mãe, como é o caso das crianças bambara, as estimulações cinestésicas e vestibulares são mais importantes que no caso de crianças francesas (40% contra 10%).

As crianças bambara são bem mais manipuladas que as crianças francesas. As mães bambara utilizam sistematicamente, e isso a partir dos primeiros dias de vida da criança, as capacidades posturo-motoras da criança, como o reflexo de reposicionamento nos jogos interativos ou no momento do banho.

Os adultos da Coreia utilizam uma situação análoga para avaliar o desenvolvimento do tônus da criança. Assim, a criança aos três ou quatro meses é sustentada sobre uma mão do adulto e deve se manter em equilíbrio, o que mostra um bom desenvolvimento da criança.

Outra experiência interessante refere-se ao carregar a criança nas costas. Muitas vezes considera-se que uma das causas de o bebê

africano estar mais avançado do ponto de vista motor que os outros bebês é o fato de ser carregado nas costas. Escreveu-se muito sobre a carga do bebê nas costas sem se ter tido a precaução de fazer um controle empírico das hipóteses ou ideias que se enunciavam. Por exemplo, diz-se que uma criança africana está o tempo todo carregada nas costas da mãe. Para alguns, essa experiência é boa (por exemplo, para Montagu, 1979). Para outros, a experiência é um obstáculo à percepção da terceira dimensão.

Se alguns, como Montagu (1971-1979), dizem que essa experiência é benéfica para o desenvolvimento da criança, outros estimam que é um obstáculo para o seu bom desenvolvimento. Assim, Rakowska-Jaillard (1981, p. 83-87) pensa que a criança carregada nas costas de forma permanente teria o seu campo visual reduzido, o que prejudicaria o desenvolvimento de uma visão binocular e a percepção da terceira dimensão. Montagu diz exatamente o contrário: os movimentos quotidianos da mãe dariam às crianças uma visão do mundo de diferentes ângulos.

Como esses dois autores concluem com interpretações tão diferentes?

E o que é, o que mostra a realidade da carga de uma criança nas costas?

Os dados da observação mostram que a criança não está o dia todo nas costas da mãe, como pretende a literatura. Progressivamente (dois meses) aparecem outros tipos de carga da criança, como, por exemplo, carregá-la nas cadeiras.

Por outro lado, quando a criança pode se sentar sozinha (quatro, cinco meses), ela é carregada de forma diferente quando dorme ou quando está acordada. Se está acordada, ela tem muito mais liberdade.

Essa relação entre modalidade de carga, nível de desenvolvimento motor e estado de vigilância do bebê aparece em diferentes culturas, como na África, na Coreia, no Peru.

Um fato importante é que o lugar predileto para dormir durante o dia são as costas da mãe.

Esses dados indicam que as interpretações dos dois autores não foram verificadas. A verificação mostra que os pressupostos dos autores não são corretos.

É provável que a criança africana fique a totalidade do dia numa situação qualificada de frente a uma almofada, porque, quando está nas costas da mãe, ela dorme 80% do tempo. Esse tempo representa mais ou menos 50% do dia, o qual pode se comparar à experiência de uma criança francesa que dorme sobre a barriga na sua cama ou no berço. É por isso que não é possível dizer que a carga da criança nas costas é um obstáculo ao bom desenvolvimento da visão binocular.

Outro exemplo de interpretação incorreta: diz-se que, por levarem as crianças nas suas costas e responderem rapidamente quando elas choram, as próprias mães estragam as suas crianças, porque fazem o que elas querem. Porque a mãe está a serviço da criança e se deixa dominar sem saber se impor. Mas uma observação bem feita mostra como, na verdade, é a mãe que impõe seu ritmo ao bebê quando ela trabalha.

Conclusão

A observação de hábitos de puericultura ou de maternagem em diferentes contextos é importante não tanto para dizer que são diferentes, mas porque as variações de contexto podem ser vistas como situações quase experimentais que permitem uma avaliação das estimulações sensório-motrizes que os adultos proporcionam às crianças e seu efeito sobre o desenvolvimento.

Podemos dizer que existe uma grande diversidade de experiências segundo a cultura da criança e que essas experiências devem ser pensadas em função dos obstáculos socioeconômicos, climáticos e culturais do grupo no qual está inserida.

A análise do contexto mostra que os métodos de puericultura ou de maternagem são determinados pela ideia que os adultos fazem da criança e também pelas condições socioeconômicas do grupo. Se a criança bambara está em contato direto com sua mãe ou ou-

tra pessoa maternante com mais frequência que a criança francesa, não é tanto porque culturalmente o contato corpo a corpo é valorizado, mas porque esse contato é uma necessidade. A ausência de substituto para o leite materno, a ausência de lugares programados para crianças pequenas como as creches, a ausência de pessoas cuja atividade seja se ocupar do bebê levam a uma solução que muitos contextos culturais adotaram: ficar com a criança.

As normas do desenvolvimento de culturas europeias e americanas não são o único padrão do desenvolvimento, mas um padrão dentro de outros possíveis.

De acordo com o contexto, o bebê se encontra confrontado a experiências variadas. Uma diferença fundamental foi observada na utilização da capacidade motora da criança em situações de jogo ou durante as atividades quotidianas de tipo cuidados maternos. As mães bambara utilizam a partir dos primeiros dias de vida do bebê e de forma sistemática o reflexo de reposicionamento da criança.

E interessante constatar que as numerosas manipulações feitas em culturas diferentes pelas mães ou avós são similares às manipulações feitas nos diagnósticos neurológicos. Elas são assim um testemunho do conhecimento das mães a respeito das capacidades das crianças. O exercício frequente e diversificado das capacidades motoras da criança está na origem das diferenças nos processos de desenvolvimento motor da criança durante o primeiro ano de vida.

Assim, a consideração da natureza da experiência sensório-motora é um elemento essencial na compreensão das características do desenvolvimento da criança em geral.

Uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança que considere uma análise aprofundada de práticas de puericultura em diferentes países deveria ajudar a relativizar o que aparece muito amiúde como uma norma evidente e não discutível, quando na verdade é só um caso particular dentre outros.

Referências

BRIL, B.; PARRAT-DAYAN, S. *Maternage*: du premier cri aux premiers pas. Paris: Odile Jacob, 2008.

MONTAGU, A. *La peau et le toucher*: un premier langage. Paris: Seuil, 1971.

RAKOWSKA-JAILLARD, C. L'enfant africain: géométrie et portage au dos. In: HERBINET, E.; BUSNEL, M. (Ed.). *Les Cahiers du nouveau-né*: l 'aube des sens. Paris: Stock, 1981. p. 83-87.

SUPER, C.; HARCKNESS, S. The developmental niche: a conceptualisation of the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, v. 9, n. 4, p. 545-569, 1986.

Quinta parte
A criança, a escola e sua subjetividade

A criança com TDAH na representação dos professores[1]

Raquel Cabral de Mesquita
Regina Helena de Freitas Campos

A PRESENTE PESQUISA APRESENTA uma investigação crítica do transtorno de ***deficit*** de atenção/hiperatividade (TDAH), priorizando sua manifestação no espaço escolar. Esse transtorno tem alcançado grande difusão midiática e se manifesta como patologia coerente com a época atual. Mesmo com toda polêmica e incertezas (diagnósticas, epidemiológicas e etiológicas) que o revestem, o TDAH apresenta-se como um diagnóstico privilegiado para justificar e nomear os problemas atuais da escola, tais como o "fracasso escolar" e os "desvios de comportamento".

Esse diagnóstico tem propiciado a atual via de acesso do discurso médico à educação, fortalecendo o fenômeno de patologização e medicalização dos problemas escolares e atualizando uma história de mitificações cientificizadas relevantes no encontro da medicina com a educação. Tal fenômeno de patologização, por identificar imediatamente o ***deficit*** na criança, impossibilita uma discussão educacional, propiciando a busca de soluções externas inacessíveis à educação. Assim, atribui-se o fracasso ou a inadequação escolar da criança a características inerentes a ela, nomeando, como patologias psicológicas (psicopatologização) e neurobiológicas (biologização), os fatores que a

1. Trabalho produzido no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, FAE/UFMG, intitulado *A implicação do educador diante do TDAH:* repetição do discurso médico ou construção educacional? (2009), sob orientação da Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos. Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

impedem de adaptar-se ao ideal normativo escolar. Desloca-se, assim, o eixo: de uma discussão educacional passa-se a causas e soluções pretensamente psicológicas ou médicas, portanto, inacessíveis à educação (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 23-29; 1992c).

O discurso médico apoia-se no modelo biomédico descrito por Capra (1982) como a moderna medicina científica que se sustenta pelo paradigma cartesiano, no qual o corpo humano é tomado como máquina, onde se busca localizar os seus desajustes na estrutura ou no funcionamento orgânico. O papel dos médicos é intervir física ou quimicamente para consertar ou regular os desajustes.

No caso do TDAH, especificamente, o discurso médico o relata como uma disfunção orgânica, divulgada como uma "verdade" científica, porém as evidências conclusivas são pouco substanciais e continuam incertas.

Transtorno de *deficit* de atenção/hiperatividade (TDAH) é a nomenclatura médica, usada a partir da década de 1990 após longo percurso de rotulações, para classificar um quadro patológico, que caracteriza sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade como neurobiológicos (BENCZIK, 2000; NELSON, 2002). Essa caracterização sintomática parece ser a definição mais segura, uma vez que todos os outros aspectos são incertos ou questionáveis. Porém, o que merece atenção é o fato de esses sintomas, considerados inoportunos, ao serem diagnosticados como TDAH, passam a ter como consequência imediata a prescrição de medicamentos, independentemente da gravidade do caso (LIMA, 2005).

O discurso médico insiste em reafirmar o TDAH como entidade nosológica, amparada pelo mau funcionamento do aparato cerebral e merecedora de tratamento medicamentoso. Contudo, observa-se que a disseminação e a consolidação dessa categoria nosológica depende da apropriação de tal discurso por outros grupos. Mais que a apropriação, solicita-se dos grupos uma implicação diante dele, um posicionamento que o reconheça e o faça ecoar em outros espaços. A escola, no caso do TDAH, é um espaço privilegiado, onde o que se demanda dos educadores é a repetição desse discurso.

A pesquisa parte da hipótese de que a apropriação do referido transtorno pelos professores pode apresentar-se como repetição do discurso médico ou como uma construção de resposta educacional, tendo como consequência a prática pedagógica.

Assim, configurou-se como objetivo principal dessa pesquisa investigar as representações dos professores frente ao TDAH, uma vez que é a partir de como o educador representa esse transtorno que ele se implicará com essa sintomatologia em sua prática pedagógica.

Para responder a tal objetivo, recorreu-se à teoria das representações sociais, através da utilização de três recursos metodológicos – evocação livre, entrevistas e grupo focal – e contou-se com a participação de 90 professores da rede municipal de Divinópolis-MG, chegando, dessa forma, aos resultados expostos neste trabalho.

A representação social é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p. 26). A escolha metodológica justifica-se tanto pelo interesse dessa teoria na apropriação social de conhecimentos científicos, como por se tratar de um conhecimento que gera consequências nas práticas sociais.

Os estudos em representação social evidenciam que as evocações mais frequentes e de ordem de importância significativa, no discurso dos sujeitos, estão provavelmente relacionadas às principais representações de um objeto por um grupo (MOSCOVICI, 1978; SÁ, 1996). A interação desses dois componentes das evocações é chamada de **saliência**.

Para detectar a **saliência** dos elementos da representação do TDAH pelos professores, primeiramente registrou-se a **frequência de emissões** das palavras citadas por eles. Na análise dos dados, consideraram-se as evocações que tiveram no mínimo dez emissões. Os conceitos mais relacionados pelos educadores ao termo "hiperatividade" encontram-se na Tabela 1.

Ainda trabalhando a **saliência,** analisou-se a **ordem da evocação** por classificação de importância, ou seja, a hierarquização ra-

cionalizada dos elementos da representação. Registraram-se as vezes em que as evocações mais frequentes foram consideradas em 1º e 2º grau de importância e, assim, chegou-se aos resultados apresentados (Tabela 1).

TABELA 1
SALIÊNCIA DOS ELEMENTOS DA REPRESENTAÇÃO DO TDAH PELOS PROFESSORES.

Palavras com mais de dez evocações	Contagem das evocações	Percentual (%)	Contagem de hierarquização das evocações	Percentual (%)
"Desconcentração"	53	58,88	34	37,78
"Inquietação"	44	48,88	18	20,0
"Agitação"	38	42,22	19	21,11
"Desatenção"	31	34,44	15	16,67
"Agressividade"	26	28,88	6	6,67
"Dificuldade de aprendizagem"	21	23,33	7	7,78
"Desorganização"	15	16,66	5	5,56
"Sem limite"	13	14,44	6	6,67
"Falante"	13	14,44	3	3,33
"Atividade"	10	11,11	3	3,33

Fonte: Autoria nossa.

A **conexidade** dos elementos de uma representação, ou seja, a diversidade de laços ou conexões que um dado elemento mantém com outros elementos da representação é considerada o segundo indicador, além da **saliência**, que confirma os principais elementos de uma representação social (SÁ, 1996).

Nesta pesquisa, buscou-se observar a **conexidade** das evocações mais frequentes com todas as 107 palavras e expressões citadas pelos professores. Dessa forma, pôde-se agrupar, aos conceitos mais emitidos, outros conceitos da representação, chegando-se à conclusão de que a **conexidade** de quase todas as evocações mais frequentes é significativa. O fato descrito evidencia a importância desses conceitos, apresentados como mais frequentes, na representação do TDAH pelos professores.

Moscovici (1978, p. 244), referindo-se ao conceito principal de uma representação, esclarece que esse "é prolífico e sintetiza por si só toda uma classe de conceitos". Portanto, se agruparmos os conceitos mais significativos dessa pesquisa em **saliência** e **conexidade** – "desconcentração"/"desatenção" e "inquietação"/"agitação" – veremos que, de alguma forma, grande parte dos conceitos citados pelos professores liga-se a eles. Esses quatro conceitos, por sinonímia, reduzidos a dois, sintetizam vários conceitos e discursos expostos nesta pesquisa.

Os resultados mostram que, na representação dos professores, o termo "hiperatividade" é associado mais aos comportamentos escolares desviantes do que à presença de uma doença. A exemplo disso, pode-se observar uma grande incidência de conceitos que remetem a comportamentos escolares desviantes e uma baixa incidência de conceitos que indicam patologia. Dessa forma, o valor simbólico dos conceitos mais evidenciados pelos professores, ao representar o TDAH, refere-se à sua vivência profissional. Essa vivência prática dos educadores influencia a apropriação do TDAH e manifesta-se em sua representação no contexto escolar. Moscovici (1978, p. 174) esclarece que, "no decurso dessa domesticação, o objeto é associado às formas conhecidas e reconsiderado através delas".

Segundo Moscovici, a elaboração de uma representação social possui um "caráter criador", sua apropriação não é reprodução fiel, é um ato de criatividade. Podemos dizer que se trata do ato de se apossar de um saber estranho, dando-lhe configurações familiares. Para isso, existem dois processos fundamentais: a **objetivação** e a **amarração ou ancoragem**.

A objetivação consiste em um processo de materialização do objeto a ser representado, retirando-o do mundo abstrato e conceitual e transplantando-o para o nível da observação e do domínio do concreto.

"Naturalizar" e "classificar" são duas operações essenciais da objetivação. Naturalizar é o processo de transformar um símbolo ou uma ideia em algo concreto. Classificar é o processo que permite de-

nominar o que se tornou observável e concreto, definindo-o. Assim, "uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico" (MOSCOVICI, 1978, p. 113).

A amarração ou ancoragem é o processo de conversão do objeto representado em instrumento que o grupo envolvido pode dispor. É um mecanismo de incorporação de um saber não familiar às categorias já existentes e conhecidas, transformando-o em utilidade para todos. A ancoragem interpreta o objeto estranho a partir de categorias familiares e transforma-o "em quadro de referência e em rede de significação" (MOSCOVICI, 1978, p. 173-174).

A atitude dos professores de descrever o TDAH através dos comportamentos problemáticos de sua experiência com o aluno diz respeito aos mecanismos de objetivação e ancoragem estudados por Moscovici.

Segundo Moscovici, pelo processo de objetivação e suas operações de "naturalizar" e "classificar", torna-se possível que novas denominações sejam associadas às entidades existentes, redefinindo-as. Os professores, através do mecanismo de objetivação, situam o TDAH no domínio do conhecido, concretizando-o nos comportamentos problemáticos dos alunos. Aqueles alunos desatentos, impulsivos, agressivos, inquietos, agitados, hoje são classificados numa categoria e denominados TDAHs.

Essa tarefa classificatória manifesta-se como processo sutil, porém tem consequências profundas. O que é considerado simples mudança de designação é, na realidade, uma transformação das relações com o objeto representado.

Assim, quando o professor classifica como TDAH a "desconcentração", a "inquietação" ou a "agitação" do seu aluno, ele estabelece uma relação diferente com esses comportamentos, que interfere diretamente na busca de soluções para o problema, ou seja, na sua implicação com o problema. Aqui, já nos encontramos no campo da ancoragem, pois o TDAH transforma-se em quadro de referência e em rede de significação para a utilidade do professor. Ele passa a inserir-se na hierarquização de valores e nas operações realizadas

pelos professores, tornando-se um instrumento à disposição desses últimos.

De acordo com Moscovici (1978, p. 174), existe uma justificação inserida na **objetivação** e na **ancoragem**, pois "aborda-se a ciência porque se julga que os seus conceitos refletem o **meio objetivo** ou porque **podem servir**".

O esclarecimento de Moscovici remete à seguinte questão: por que o TDAH vem sendo apropriado no contexto escolar?

A apropriação do TDAH no referido contexto pode servir à nomeação, **objetivando** os mal-estares provocados por aqueles que se apresentam como diferenciais num contexto de padronização, onde o não-saber é rechaçado e externalizado por trazer incômodo. É preciso um nome para aquilo que se mostra aquém (em atenção) e/ou além (em atividade) do esperado.

Esse enfrentamento do não-saber que perpassa constantemente o ato de educar, sem buscar imediato alívio em um saber alheio – no caso do TDAH, o saber médico –, é proposto por vários autores que sustentaram teoricamente esta pesquisa, como Freud (1976), Lajonquière (2006, p. 16-25), Marcelo Pereira (2003), Mérite de Souza (2004), entre outros.

Ainda tendo em mente os esclarecimentos de Moscovici (1978, p. 174), observa-se que uma ciência é apropriada, também, "porque [seus conceitos] podem servir"; além da **objetivação**, o processo de **ancoragem** aparece. Assim, a apropriação do TDAH pelos educadores pode servir também ao descomprometimento, pois utiliza um quadro de referência que expropria o professor de seu poder de intervenção no problema. Tal problemática passa a situar-se no organismo do aluno, o que obtura questionamentos situados no cerne da relação professor/aluno e no processo ensino/aprendizagem, como: "O que tanto lhe inquieta? Onde está sua atenção? Falta atenção ou deseja atenção?"

Isso é o que nos ensinam os autores que evidenciam e também protestam contra a patologização e a medicalização dos problemas escolares, como Moysés e Collares (1992; 1992c; 1992a, p.

31), Patto (1991), Santiago (2005), entre outros que subsidiaram teoricamente esta pesquisa.

Como exposto acima, os professores servem-se desses conhecimentos para interpretar o que se apresenta como problema ou obstáculo à sua prática pedagógica. Portanto, o conhecimento recebido pelo discurso médico é submetido a uma transformação para converter-se num conhecimento que os professores utilizam em sua prática cotidiana.

O método de evocação livre (apresentado acima), sendo um recurso de levantamento, "enseja basicamente um balizamento global e uma delimitação articulada dos elementos da representação". Por isso, "pode-se esperar que outras estratégias, que não uma estrita diferenciação quantitativa, se mostrem mais proveitosas" para conduzir a efetiva identificação da estrutura de uma representação (SÁ, 1996, p. 131).

Torna-se relevante que os métodos se voltem à detecção das propriedades qualitativas dos elementos constitutivos da representação, questionando a imprescindibilidade de um dado elemento para essa representação. Segundo Celso Sá (1996, p. 131), esse questionamento pode acontecer através de várias estratégias, dependendo da criatividade do pesquisador. Nesta pesquisa, optou-se pelas entrevistas e pelo grupo focal.

No processo de análise dos dados, observamos que, através do recurso de evocação livre, enfatizamos a **conceituação** ou os conceitos principais da representação do TDAH pelos professores. Ao prosseguirmos, percebemos, com maior clareza, nas entrevistas, a relação do professor com o **discurso médico**, e finalizamos observando a mobilização grupal dos professores para uma possível **construção educacional** diante do TDAH.

Podemos concluir que o processo de pesquisa, através dos três métodos, foi mobilizando, gradativamente, nos professores, uma maior conscientização de sua implicação com a questão. Esse fato permitiu a construção de conhecimentos no grupo que não eram simples reproduções de um saber alheio, mas, como explica

Moscovici (1978), tinham um "caráter criador" que motivava discursos e condutas.

O TDAH não pode ser concebido na representação dos educadores sem os conceitos "desconcentração/desatenção" e "inquietação/agitação". A imprescindibilidade desses elementos em tal representação se mostra confirmada. O conjunto dessa representação ou o seu "laço simbólico" perde sua significação sem esses conceitos ou elementos.

Esses conceitos, agrupados por sinonímia, conectam-se a vários outros conceitos que também descrevem comportamentos problemáticos para a escola.

Podemos associar os conceitos "desconcentração/desatenção" às dificuldades de aprendizagem e "inquietação/agitação" aos desvios de comportamento. Tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem e os desvios de comportamento sintetizam os problemas apresentados na relação professor/aluno e enfatizados no contexto escolar atual, pôde-se observar que o TDAH torna-se um diagnóstico bastante maleável para a nomeação dos problemas escolares.

A maleabilidade desse diagnóstico evidencia-se nos discursos das professoras e confirma-se pelo fato de ele servir às várias classes sociais, aos agitados e aos quietos, aos muito inteligentes e aos pouco dotados, aos passivos e aos ativos, aos hiperconcentrados e aos distraídos, aos indisciplinados e aos apáticos; o que justifica sua intensa propagação, pois um conhecimento, para ser apropriado, é preciso servir (1978).

Os dados evidenciaram que o TDAH é uma nomeação bastante usada na atualidade para referir-se aos comportamentos apresentados como diferenciados do padrão ideal normativo, que incomodam a escola e que são causadores do mal-estar docente.

As caracterizações da "criança-problema" (MIRANDA, 2006) correspondem exatamente às descrições dos comportamentos sintomáticos das crianças com TDAH, o que leva a crer que esse diagnóstico é o protótipo atual da "criança-problema".

Pode-se concluir que, na representação dos professores, o TDAH é visto menos como patologia, estando mais associado aos comportamentos escolares desviantes. A conclusão apresentada pode gerar condutas diferenciadas, que dependerão da implicação do educador, o qual poderá estar de acordo com o discurso médico ou com a construção educacional.

A repetição do discurso médico pelo educador levaria à nomeação, com o diagnóstico de TDAH, de variados comportamentos escolares desviantes. Isso propiciaria o fortalecimento dos fenômenos de patologização e de medicalização dos problemas escolares.

Por outro lado, os educadores poderiam também implicar-se com a construção educacional, percebendo que, por serem problemas escolares, esses comportamentos desviantes e suas soluções envolvem propostas educacionais e não exteriores à escola.

Para isso acontecer, o professor precisa retomar o espaço escolar expropriado por outros saberes (MOYSÉS; COLLARES, 1992a, p. 310) e se perceber como sujeito ativo, e não como um espectador do processo educacional.

É possível e desejável a interlocução de saberes com a educação. Porém, qualquer especialista somente pode colaborar com a educação se reconhecer o lugar privilegiado dos profissionais que fazem parte desse contexto, ou seja, o lugar dos educadores.

Não se nega a existência de comprometimentos orgânicos e psicológicos vivenciados pelos alunos, porém, acredita-se que as relações escolares têm um papel importantíssimo sobre essas vivências. A educação se constrói num campo relacional, marcado por um vazio sempre aberto à criação. Esse vazio cabe ao educador, através de seu desejo, enfrentar.

Os educadores têm muito a construir diante dos impasses, "mal-estares" ou "desamparos" que se manifestam no ato de educar (em especial nos dias de hoje), antes de decidir por um encaminhamento à saúde mental, principalmente porque, muitas vezes, esse encaminhamento se reduz à consequência de um rótulo e de uma medicação para o aluno.

Nesta pesquisa, a fragilidade e a inconsistência desse diagnóstico são apontadas pelos professores quando estes evidenciam, através do julgamento que se faz dos sintomas apresentados pelas crianças, o quanto são subjetivos os critérios que definem o diagnóstico de TDAH.

Tal inconsistência diagnóstica aparece, também, através de uma polêmica levantada pelos professores sobre se o TDAH é mesmo uma patologia. São apresentadas por eles várias formas de leitura dos sintomas: defasagens no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança; dificuldade de processamento linguístico; particularidade do tempo para aprender; falta de referência e comprometimento familiar; dificuldades relacionais e emocionais da criança; ou resposta a uma sociedade onde temos que ser hiperativos e atentarmos a tudo. Nos discursos dos professores, a família e a sociedade atual aparecem associadas à grande incidência desses sintomas.

A "atenção desproporcional" ou "descaso" da família e da sociedade atual à educação das crianças, a insuficiência da interdisciplinaridade ou da interlocução de saberes sobre o transtorno e as inadequações do sistema educacional para acolher as crianças ditas diferentes são apresentadas como causas do desamparo sentido pelos professores.

Esse desamparo se transforma – por preconceito, culpa, defesa ou comodidade – em via de acesso do discurso médico à educação, fortalecendo os processos de patologização e medicalização dos problemas escolares.

Um ponto de relevância desta pesquisa refere-se à ênfase dada ao lugar do professor como construtor de conhecimentos e de soluções educativas para lidar com a sintomática do TDAH e de outros problemas escolares.

A pesquisa mostrou, através das conversações de um pequeno e diferenciado grupo, a possibilidade de construções educacionais diante da problemática do TDAH nas escolas, ainda que se observe, nesse mesmo contexto, a incidência e a insistência do discurso

médico em se afirmar através da disseminação do transtorno. Dessa forma, a relação professor/aluno foi referida pelos educadores como a principal intervenção, além de sugerirem: projetos escolares que incluíssem o lúdico, o corpo e a arte; atividades diferenciadas e particularizadas; discussões sobre o assunto.

Não se tem pretensão, através desta pesquisa, de criar ou sustentar uma teoria que defina o TDAH, pelo contrário, a pesquisa visa a mostrar a fragilidade das definições propostas e suas consequências para a escola e para suas crianças ditas diferentes.

Mais que propor informações sobre o TDAH aos professores, esta pesquisa apresenta-se como um crédito à capacidade deles de criar conhecimentos e soluções.

Não se nega a possibilidade de a entidade TDAH se afirmar um dia como patologia orgânica, merecedora de terapêutica medicamentosa; porém, não com a maleabilidade diagnóstica que possui atualmente, mas com critérios diagnósticos mais objetivos e confiáveis. Enquanto isso não é fato, o que nos resta são produções em espaço de discussões, dialogando com teorias acerca do tema; afinal, o TDAH, hoje, possui muito mais perguntas do que respostas.

Acredita-se que existam várias formas de evidenciar o fenômeno do TDAH, uma vez que a entidade nosológica ainda se encontra incerta, embora os sintomas sejam claramente percebidos. Nesse sentido, buscar uma discussão ou um "contrassenso" que aceite a polemização ou a problematização e que não force o consenso seria a saída mais viável para a construção de uma resposta educacional ao TDAH.

Portanto, a contribuição do presente trabalho à educação é a de salientar a importância de converter em discussão e questionamento uma "mitificação cientificizada" que vem sendo informada e incorporada como verdade no contexto escolar e que transforma um número significativo de alunos, que se encontram em variados impasses no processo escolar, em crianças TDAHs.

Para que essa mudança aconteça, é preciso acreditar em construções, no espaço escolar, para além da repetição, do comodismo e dos preconceitos, como uma consequência da implicação do professor.

Referências

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. *Transtorno de deficit de atenção/hiperatividade*: atualização diagnóstica e terapêutica, um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

FREUD, Sigmund. Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn (1925). In: *ESBOPC*, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. Educação, religião e cientificismo. *Revista Educação*: Especial Freud pensa a educação, Rio de Janeiro: Segmento, n. 1, p. 16-25, 2006.

LIMA, Rossano Cabral. *Somos todos desatentos*? O TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

MIRANDA, Margarete Parreira. *Sobre a "criança problema" e o mal-estar do professor*. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. *Cadernos Cedes*: o sucesso escolar um desejo pedagógico. Campinas: Papirus, n. 28. 1992. p. 23-29.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*: o sucesso escolar um desejo pedagógico, Campinas: Papirus, n. 28, p. 31. 1992a.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do município de Campinas. *Revista Em Aberto*, Brasília:[s.n], ano 11, n. 53, jan./mar. 1992c.

NELSON, Rita Hilarina Gomes. *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*: panorama visto de longe e um caso visto de perto. 2002. 65f. Monografia (Curso de Especialização em Neurociência e Comportamento) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O avesso do modelo*: bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SOUZA, Meriti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200010-&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 25 novembro 2010.

A subjetividade da criança

Maristela Rossato
Albertina Mitjáns Martínez

A POSSIBILIDADE DE APRENDER INTENCIONALMENTE, além de ser uma das principais características do ser humano, é também uma necessidade para que possamos viver em sociedade. No momento atual, compreender o que é a aprendizagem escolar remete o campo das ciências da educação a condições em que a complexidade de seus processos precisa ser considerada. Nesse contexto, a aprendizagem passa a ser uma ação gerada pelo sujeito a partir de determinadas condições constituídas historicamente e culturalmente. Como se coloca esse sujeito em relação à aprendizagem e, principalmente, quais as implicações dessa ação, tem se tornado cada vez mais um desafio pedagógico. A necessidade de aprender cada vez mais e melhor para que possamos lidar com as mudanças cada vez mais aceleradas na sociedade faz com que o assunto da aprendizagem a partir da ação do sujeito que aprende mereça crescente atenção nas ciências da educação.

A subjetividade da criança, além de ser pouco pesquisada, tem sido pouco considerada pelos educadores. Destacamos o termo ***criança*** para distingui-lo de ***aluno***, uma vez que, em nossa pesquisa sobre os elementos subjetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem, interessava-nos ver o sujeito na sua integralidade, em condições de aprendizagem escolar. Vivenciando o cotidiano da escola com um olhar mais atento, facilmente verificamos que na maioria das vezes o aluno e, muitas vezes também o professor, não tem sido reconhecido e valorizado como sujeito. Ainda se faz muito presente em nossas escolas uma educação generalizada e pasteurizada e as tentativas de alunos e professores de expressarem sua subjetividade muitas vezes são coibidas e até punidas em nome de uma ordem

julgada como necessária para que a aprendizagem ocorra. As consequências desse cerceamento da expressão do sujeito, em muitos casos, tem sido traduzidas como dificuldade de aprendizagem, como veremos na análise dos resultados.

De acordo com Tacca (2006, p. 72), a concepção de ***aluno*** refere-se ao sujeito intelectual, "definido em suas capacidades e habilidades colocadas de forma centrada na aprendizagem apenas de conteúdos escolares", ou seja, o aluno é visto apenas como aprendiz (ou) como alguém que aprende, incluindo nos casos em que corriqueiramente se fala que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, ou seja, que ele assume sua responsabilidade cognitivo-intelectual pelo aprender ou não aprender. Está presente nessa compreensão um sujeito portador de uma essência, desprovido de subjetividade, desvinculado da sociedade, ou seja, um sujeito universal. Nesse caso, a ação pedagógica está centrada na aprendizagem dessubjetivada, na avaliação, nos métodos de ensino, tornando o sujeito indiferente a todos esses processos.

A compreensão do ***aluno*** como sujeito da aprendizagem implica outro problema, a relação da aprendizagem com o desenvolvimento O desenvolvimento muitas vezes é colocado como uma condição maturacional para que a aprendizagem ocorra, reforçando a responsabilidade do aluno pelo seu sucesso e principalmente pelo seu fracasso. Surge, dessa forma de compreensão, um número sem fim de patologizações para a aprendizagem, decorrentes de leis gerais utilizadas para definir o desenvolvimento humano.

No entanto, numa outra concepção de sujeito, desenvolvida a partir da perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é compreendida como uma ***função*** do sujeito, o que significa considerar o "envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade [...] como produção de sentidos que implica uma configuração única" (GONZALEZ REY, 2006, p. 32). O sujeito que aprende é concebido como parte de um sistema complexo e dialético em que não existem relações dicotômicas entre cognição e afeto, individual e social, objetivo e subjetivo.

> Em nossos trabalhos temos definido de maneira progressiva o sujeito como a pessoa capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação em suas diferentes atividades humanas. O sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante. (GONZALEZ REY, 2007, p. 144)

Aprendizagem como produção de sentido subjetivo abre novos espaços de significação até então ignorados. Não é apenas a adição de um novo elemento à aprendizagem, mas uma forma diferenciada de concebê-la. "Aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base do processo" (GONZALEZ REY, 2007, p. 37). Na compreensão de Tacca,

> Aprender ganha significação nas articulações que o próprio sujeito se encarrega de fazer no âmbito do entrelaçamento e da tensão da sua subjetividade individual com os espaços da subjetividade social, o que gera sempre novas configurações subjetivas, a partir dos momentos de desafios e rupturas, emergindo novas formulações e articulações, numa reorganização da própria configuração subjetiva. Compreender a história dessa articulação e sua produção é condição de possibilidade para decifrar os processos e os modos de aprender. Essa compreensão, na escola, só poderá ser alcançada nas relações sociais em que os processos de comunicação, cuja base é o diálogo, se firmarem como opção de ambas as partes – professores e alunos. (TACCA, 2006, p. 83-84)

Nessa relação de tensão entre o individual e o social, que ultrapassa o domínio meramente operacional, quem aprende é um sujeito complexo e integral no qual prevalecem as condições histórico-culturais de sua existência e seu caráter ativo. A abordagem histórico-cultural questiona a abordagem estritamente biológica e social do ser humano sem, contudo, negar a consideração dessas duas dimensões, porém salientando o caráter qualitativamente diferenciado do psíquico, que se constitui em sociedade nas dinâ-

micas da cultura e da história, numa relação complexa e dialética. Isso permite romper com a representação de um psiquismo humano universal, abrindo espaço para o reconhecimento de distintas configurações, vinculadas ao desenvolvimento histórico e cultural de cada sujeito.

Pensar na criança como sujeito não significa um aligeiramento para a fase adulta, mas a consideração do ser em sua integralidade, incluindo sua subjetividade. Consideramos a condição de sujeito da criança nas bases do que González Rey (2003a) define como sujeito, ou seja, um ser vivo, ativo, pensante, presente e que se posiciona. Os atributos utilizados por González Rey para definir o sujeito, quando pensados como um sistema complexo, submetido permanentemente às tensão das rupturas, tornando sua expressão imprevisível, articulados com configurações subjetivas de caráter mais estável, constituídas na sua história de vida, caracterizam a subjetividade individual. As definições apresentadas – sujeito e subjetividade – nos permitem uma análise complexa da criança, uma vez que expressam características facilmente identificadas no curso de suas atividades: brincadeiras, jogos, lazer, estudo etc.

Uma reedição histórica do sujeito, um resgate que fuja da concepção de sujeito intelectual apresentado pela filosofia, tem sido um dos esforços de González Rey (2003b, p. 223). Para o autor, "a morte da filosofia do sujeito é o que permite a construção do sujeito pessoal, o sujeito concreto integrado de múltiplas formas com o mundo onde vive" (2003b, p. 223). Para que possamos ter uma definição teórica do sujeito, é necessário avançarmos na compreensão da complexidade que envolve as ações sociais presentes na multiplicidade dos espaços sociais, compreendendo a subjetividade presente nessas ações expressadas por meio dos sentidos subjetivos produzidos (GONZALEZ REY, 2003b, p. 223).

O resgate do sujeito traz consigo a ideia da ***capacidade de opção, de ruptura e ação criativa*** constituintes de sua própria subjetividade e não externos à sua ação. Um sujeito cujo pensamento

não pode ser dissociado de suas emoções e que se constitui na cultura e na sua história é uns dos aportes da perspectiva histórico-cultural.

A forma de compreensão da aprendizagem como uma ***função do sujeito*** está fundamentada na perspectiva histórico-cultural, em que a aprendizagem e o desenvolvimento, embora não coincidam, "são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2001, p. 334). Compreendida dessa forma, a aprendizagem torna-se propulsora do desenvolvimento, desde que seja uma aprendizagem eficiente.

> Qualquer atividade do sujeito, entre elas o aprender, estará influenciada, de forma direta e indireta, tanto pela personalidade como pelo contexto e pela forma como o sujeito se posiciona em cada um dos momentos de sua ação dentro da atividade. É nesse complexo processo que a aprendizagem se converte, como afirmava Vigotski, num processo contínuo de desenvolvimento. Toda aprendizagem eficiente de fato vai envolver a produção de novos recursos psicológicos e, portanto, será um momento ativo do desenvolvimento da pessoa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 47)

Conforme Mitjáns Martínez, para considerarmos a aprendizagem propulsora do desenvolvimento, não podemos falar de qualquer aprendizagem. Somente uma aprendizagem dialógica, personalizada e criativa pode se expressar em desenvolvimento e possibilitar a emergência do sujeito. Na concepção de aprendizagem desenvolvida por González Rey, "o sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende" (GONZALEZ REY, 2006, p. 32). Ambos os autores concordam que é função da educação escolar promover o desenvolvimento do sujeito por meio de uma aprendizagem que vá além do cognitivo, articulando as diferentes dimensões psicológicas envolvidas no aprender.

Método

A epistemologia que orienta uma pesquisa não pode ser dissonante dos seus fundamentos teóricos gerais. Para o estudo da subjetividade da criança, orientamo-nos pelos fundamentos da epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005) – produção do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, ênfase no singular e nas relações dialógicas – mesmo autor da teoria da subjetividade, a partir da perspectiva histórico-cultural.

A epistemologia qualitativa de González Rey considera o processo de produção de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, pois trata-se da ação criativa do pesquisador a partir do conjunto das informações aportadas pelo uso dos instrumentos e não como apropriação linear da realidade. A capacidade do pesquisador de gerar novas zonas de inteligibilidade, articulando novos modelos para a produção de conhecimento é o que o legitima. O processo de pesquisa é considerado como um processo de comunicação e diálogo sujeito a mudanças de caráter continuado. A ênfase na comunicação deve-se ao fato de que esta é compreendida como a via onde os "participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 14). Nessa perspectiva epistemológica, o singular tem reconhecimento legítimo como produção do conhecimento científico pelo que representa para o modelo geral construído pelo pesquisador.

A pesquisa a que faremos referência teve por objetivo compreender e analisar como a subjetividade da criança estaria relacionada às dificuldades de aprendizagem escolar. A pesquisa foi realizada por meio de estudo de casos múltiplos e utilizamos instrumentos que envolveram desenhos, relatos orais, completamento de frases e jogos com temas diversos. Valemo-nos também de momentos de observação do comportamento dos alunos em sala de aula, bem como de conversas informais. Participaram da pesquisa cinco alu-

nos da terceira série de uma escola pública do Distrito Federal pré-selecionados por seus professores por apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Resultados e discussão

As informações produzidas foram analisadas de modo construtivo-interpretativo, gerando indicadores que, aliados aos modelos teóricos das pesquisadoras, permitiram "construir" os principais elementos da subjetividade dos participantes. Entre as cinco crianças que participaram da pesquisa, valemo-nos de dois casos para exemplificar nossa discussão, como veremos a seguir.

Participante Lua

Lua tem onze anos e está na terceira série pela segunda vez numa turma reduzida em função da presença de um aluno com necessidades especiais. Mora com a mãe, o padrasto, que mantém boa relação, e a irmã. Vê o pai todos os dias, pois ele mora perto de sua casa. Considera-se uma pessoa bonita e amada pela sua família, gosta muito de seus amigos e de aprender coisas novas. Diz ter vergonha de situações onde tenha que se expor diante de outras pessoas, como ler na frente da sala ou responder uma pergunta feita pela professora, pois pode errar e os colegas vão rir dela. Tem preferência pela matemática às aulas de língua portuguesa e considera que suas dificuldades são para escrever textos, pois troca as letras, gagueja na hora de ler e fica nervosa. Pensa que, para poder aprender, o silêncio é fundamental em sala de aula, mas não está conseguindo ficar quieta. Gosta um pouco da professora, "ela passa muito dever e briga muito comigo". Segundo a professora, Lua tem muita dificuldade de concentração, seus textos são muito fracos para a série que está cursando e conversa muito em sala, o que a impede de realizar melhor as atividades.

Durante as observações em sala de aula registramos que Lua é atenta a todos os movimentos, conversa intensamente sobre tudo com seus colegas, mas participa pouco nas discussões sobre o conteúdo proposto pela professora. É ágil na realização das atividades, pois

encontra formas alternativas e rápidas para resolvê-las – calculadora, dicionário, celular – sem que a professora veja, embora reclame muito da maioria das atividades propostas pela professora, sempre dizendo serem chatas. Tem interesses próprios e seu caderno é cheio de corações apaixonados e com gravuras do *High School* coladas.

Em conversas informais relatou sua impressão sobre sua condição atual na escola: "Indo...estou indo bem. Estou fazendo muita bagunça porque tem horas que fico feliz quando aprendo uma coisa nova e saio andando pela sala, mas é porque estou feliz. Hoje eu aprendi a fazer conta de dividir olhando a tabuada de vezes e fiquei muito feliz e saí comemorando... a professora brigou comigo". Questionada sobre os anos anteriores em que repetiu, argumentou que era "porque fazia muita bagunça e não prestava atenção na professora, tinha hora que não tinha vontade de estudar e ficava andando pela sala. Hoje ando pela sala porque fico feliz, fiquei tão feliz quando consegui fazer a continha sozinha!"...

Analisando a subjetividade de Lua, ela está vivenciando o surgimento de novos desdobramentos simbólico-emocionais vividos pela pré-adolescência, convivendo em meio a crianças na escola, o que acentua algumas tensões próprias da idade. A subjetividade de Lua é manifestada pela alegria e jovialidade de expressar-se, algo que lhe é totalmente negado no espaço da escola, gerando sérios confrontos com a professora. Lua não se sente confortável junto aos seus colegas, pois os assuntos e interesses são diferenciados. Tem muita energia e não está encontrando espaço na escola onde possa aproveitá-la, como encontra em sua família e com os amigos fora da escola. Esse descompasso entre diferentes zonas da realidade que Lua vive tem produzido rejeição à formalidade da aprendizagem, uma vez que esta não tem produzido sentido subjetivo. Para González Rey (2003b, p. 243), "o sentido subjetivo da emoção se manifesta pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções transitam". O autor considera que a unidade entre o simbólico e o emocional, sem que um desses momentos seja reduzido ao outro, define o sentido subjetivo.

A relação conflituosa que Lua está vivenciando na escola interfere em sua aprendizagem, chegando-se a considerar a manifestação de sua alegria de aprender como ***bagunça***. Lua vive o conflito de querer expressar sua subjetividade e ter que conviver com as regras da escola. As dificuldades de aprendizagem expressadas por Lua precisam ser analisadas na tensão gerada pela expressão da subjetividade individual com os espaços da subjetividade social da escola, produzindo desdobramentos conflituosos. Esse conflito gera desdobramentos simbólico-emocionais, produzindo novos sentidos subjetivos do aprender que, ao entrarem em contato com as configurações subjetivas anteriores, reorganizam a própria configuração subjetiva da aprendizagem de Lua. Para González Rey (2007, p. 137-138), "as configurações subjetivas expressam a organização subjetiva do sujeito, a qual é constituinte de todas as suas ações, ainda que os novos sentidos subjetivos surgidos no curso da ação não estejam contidos nessa organização subjetiva ***a priori***".

Uma reorganização da configuração subjetiva sempre implica uma mudança, que pode ser para melhor ou para pior. No caso de Lua, enquanto suas vivências escolares forem negativas, o sentido subjetivo produzido pela aprendizagem também o será, impedindo-a de superar suas dificuldades. O reconhecimento do sujeito que existe na figura do aluno é o que permite que encontre espaço de subjetivação da aprendizagem.

Participante Sol

Sol tem doze anos e está na terceira série. Considera-se uma pessoa linda, é muito vaidoso e carismático. Mora com o padrasto, a mãe (adotiva) e seis irmãos mais velhos. Não quis falar sobre sua mãe em conversa informal, sinalizando a presença dos colegas. Conhece a mãe biológica, tem três irmãos que moram com ela e uma que também foi adotada por uma amiga da sua mãe adotiva e, sobre seu pai biológico, não tem informação. Sua mãe biológica trabalhava na casa deles e "ela não tinha condições de cuidar de todos. Para mim tanto faz morar com uma ou com a outra". Afirma que gostaria que seus pais – padrasto e

mãe – ficassem amigos e que fica muito triste quando eles brigam. Ao contrário de Lua, os conflitos da adolescência ainda são pouco expressados e convive bem com os alunos mais novos que ele.

Está sempre muito preocupado com o que está acontecendo com os outros, querendo ser solidário. Gosta muito de falar sobre os outros, mas enrola-se todo quando é para falar algo sobre si mesmo. Contou muitas histórias sobre as experiências vividas na igreja que frequenta: o pastor teria lhe dito que ele estava com o demônio no corpo e fez uma sessão de libertação. Ao descrever sua vida diária, o que mais o incomoda é que em casa às vezes some dinheiro e a mãe pensa que foi ele, mas não foi. "Ela dá o dinheiro para empregada comprar coisas e esquece que deu".

Em sala de aula Sol é sempre muito comunicativo, prestativo e carinhoso com todos e a professora chama a sua atenção continuamente, pois agita a turma toda. Sempre que vê as pesquisadoras, convida-as para sua sala. Adora "puxar conversa", como costuma dizer. Afirma amar seus amigos e que eles são muito importantes em sua vida, embora muitas vezes não compreendam suas brincadeiras e briguem com ele. Observamos em sala que seus colegas não o querem no grupo durante as atividades e a professora tem que impor sua presença. Gosta de desafiar o conhecimento da professora e de participar das aulas com suas ideias. É conhecido por todos na escola pelas confusões que cria e nas quais se envolve e pela insistência com que quer se aproximar de todos.

Tem muita dificuldade em concentrar-se numa única atividade e acaba fazendo muito pouco do que é proposto em sala. Segundo a professora, está tomando *ritalina*, mas não tem nenhum adulto que controla os horários e "tem dias que é impossível conseguir trabalhar com ele na sala". Sol considera que a concentração é fundamental para conseguir aprender alguma coisa. Questionado sobre a situação atual de sua aprendizagem na escola, relatou que não consegue fazer algumas atividades de matemática porque às vezes fica conversando. "Acho que a professora dá pouco tempo para as atividades para quem escreve devagar como eu". Sua leitura é muito lenta e sem

pontuação, o que prejudica a compreensão. Sua escrita tem muitas trocas de letras e a expressão das ideias é sempre concisa e confusa.

A escola, junto com a igreja da qual fala seguidamente durante as aulas e nos momentos de pesquisa, tem sido os poucos espaços sociais em que pode estabelecer relações e confortar os conflitos da sua configuração subjetiva familiar. As pesquisadoras observaram ainda que nos momentos em que foi solicitado que realizasse algo mais formalmente elaborado, ou que teve que responder perguntas mais diretas, ficou muito nervoso e secando as mãos constantemente, muito diferente dos momentos em que se encontrava com as pesquisadoras nos corredores da escola ou mesmo em sala de aula.

Podemos identificar que a forma como a família está configurada subjetivamente em Sol faz com que busque no espaço da escola atenção, carinho e reconhecimento. Essa busca é bem demarcada pela forma como tenta se relacionar com seus colegas, afirmando amá-los mesmo que seja na maioria das vezes incompreendido e rechaçado. Sua busca pelo reconhecimento, por um espaço, é tão intensa que acaba tornando-se, muitas vezes, inoportuno.

As dificuldades de aprendizagem de Sol estão relacionadas à profunda necessidade de buscar relações que o reconheçam como sujeito. Como não se sente sujeito na escola, não constitui sentido subjetivo nas experiências de aprendizagem que esta lhe oferece. Considerando que o aprendizado está mediatizado por sentidos subjetivos manifestados em outras esferas da vida, principalmente da família e da igreja, as emoções de Sol que circulam no espaço da sala de aula pouco estão voltadas para o aprender, estando mais voltadas para a necessidade de afeto e atenção. Sol está em constante busca de alguém que o reconheça como sujeito.

Conclusões

As análises das informações produzidas com as crianças que contribuíram para a pesquisa apontaram que a subjetividade é constituída a partir de diferentes zonas de sentido – incluindo a escola – em que estão inseridas. As crianças levam para a escola toda a

complexidade relacional de outros espaços sociais – família, lazer, igreja, amizades – que produzem diferentes sentidos subjetivos presentificados no aprender. Ao mesmo tempo, no curso da atividade escolar são produzidos novos sentidos subjetivos que influenciam os primeiros, numa relação complexa e dinâmica. A produção de condições para um aprendizado que considere a subjetividade da criança permite ter acesso às emoções produzidas em diferentes espaços da vida dos sujeitos e que são levados para a sala de aula.

Outro aspecto importante, resultado da análise das informações produzidas, refere-se à negligência do ***ser criança*** pela escola, que valoriza somente o ***ser aluno***, implicando significativamente a compreensão do sujeito identificado com dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem não podem ser vistas como um objeto isolado, vazio e desconectado, como muitas vezes têm sido consideradas e pesquisadas. A aprendizagem é função de um sujeito e, se dificuldades forem registradas, precisam ser analisadas na integralidade constitutiva desse sujeito. O aluno não tem sido considerado como um ***sujeito que aprende***, sem relações dicotômicas entre a cognição e a emoção, o individual e o social, o objetivo e o subjetivo. Registramos em muitas das nossas escolas uma educação despersonalizada, que desconhece os sentidos subjetivos produzidos pelos alunos e pelos professores, que podem estar dificultando a aprendizagem e consequentemente impedindo que esta possa constituir fonte de desenvolvimento para os sujeitos.

A busca por uma educação escolar de qualidade não pode desconsiderar a existência da subjetividade dos alunos, professores, pais. Propomos uma escola onde os alunos sejam verdadeiramente considerados sujeitos que aprendem, onde ser vivo, ativo, atuante, presente, reflexivo não seja motivo de punição, mas de orgulho por estar contribuindo para a constituição de seres cada vez mais sujeitos.

Referências

GONZALEZ REY, F. El aprendizage en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: Alternativa, 2003a.

GONZALEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003b.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZALEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p. 30-44.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ. A. *et al*. *Aprendendo a aprender*. Brasília: UniCEUB, 2003..

TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor/aluno. In: TACCA, M. C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p 69-94

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001..

A relação família e escola na educação de meninas e de meninos na idade de zero a três anos[1]

Maria das Graças Oliveira

Este texto visa a socializar o processo de uma pesquisa de doutorado que está sendo realizada em duas unidades municipais de educação infantil na cidade de Belo Horizonte. A temática da pesquisa é a relação entre família e escola na educação de crianças menores de três anos. Pretende-se investigar de que forma as famílias e as instituições de educação infantil compartilham a educação das crianças no cotidiano, quais são os consensos, os conflitos e as tensões que surgem nessa relação cotidiana.

Parte-se do pressuposto de que é nas relações estabelecidas que os atores se constroem e se constituem como tal. A socialização dos caminhos trilhados em uma pesquisa, no caso, no campo da sociologia da educação, é significativa, pois torna-se um dos momentos em que o pesquisador faz uma reflexão acerca das tomadas de decisão e das técnicas de coleta de dados utilizadas. Nesse sentido, concorda-se com Demartini (2001, p. 52), que ressalta a importância de considerar a pesquisa como um processo e as reflexões sobre ele como significativas para a condução de uma análise mais aprofundada da questão investigada, ou seja, "a cientificidade do estudo realizado".

Inicialmente serão realizadas a problematização do campo de estudo e a apresentação das questões de investigação. Em seguida,

1. Trabalho produzido no âmbito do Doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp.

será feito um relato da pesquisa com algumas reflexões a respeito da pesquisa qualitativa, das técnicas utilizadas para a coleta de dados e uma breve consideração sobre os dados iniciais do estudo.

Delimitação do objeto de estudo

As creches, de origem francesa, surgiram no Brasil no século XIX, tendo como função a guarda das crianças filhas de pais trabalhadores. Nessa época, postulava-se na sociedade que a prioridade era as mães se responsabilizarem pela educação e cuidados das crianças de zero a três anos. De acordo com Kuhlmann (1998, p. 181-196), "a creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar". Dessa forma, o atendimento se dava para filhos de mulheres pobres e operárias e tinha a finalidade de educar as crianças e as mães (KUHLMANN, 2001, p. 3-30).

Com o tempo, as mudanças na tessitura social, nas relações de trabalho e nas relações de poder na sociedade de modo geral deram outras configurações às instituições de educação infantil. A Constituição Federal do Brasil de 1988 conferiu nova dimensão à educação infantil, que, a partir de então, passa a ser um direito das crianças, um dever do Estado e uma opção das famílias. Desde então ocorreram movimentações importantes no setor político e na sociedade como um todo, para efetivar esse direito das crianças. Segundo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo realizada em creches e pré-escolas. Dessa maneira, a LDB ressignifica os termos "creche" e "pré-escola", que passam a designar as faixas etárias atendidas por essas instituições, ou seja, a creche para crianças de até três anos e a pré-escola atendendo as crianças de quatro a cinco anos. A partir de então as creches passam a compor o sistema educacional, saindo do âmbito da assistência. Essas mudanças políticas terão impactos no cotidiano das instituições, denotando novas formas de se estabelecerem relações entre os atores e de organização institucional.

A respeito da educação das crianças fora do espaço familiar, Rosemberg (1995, p. 167-190) destaca a existência de poucas investigações qualitativas no Brasil que tenham como objetivo desvendar as motivações das famílias para procurarem instituições de educação infantil e as novas necessidades para a educação dos seus filhos e filhas. Entretanto, a autora apresenta as investigações de Mattioli (1989) e Loviloso (1987), junto a famílias de classe média, cujos resultados apontam razões como: oferecimento de melhores condições físicas nas instituições do que em suas casas; a relação dos filhos com crianças da mesma idade e a formação profissional das professoras. Pode-se dizer que na contemporaneidade as famílias buscam as creches para compartilhar a educação de seus filhos e filhas de forma a atender às necessidades das famílias, tais como atividades profissionais, e às necessidades das crianças, tais como a socialização ou a educação coletiva.

A relação entre as famílias e as instituições de educação infantil denota o estabelecimento de parâmetros que possibilitem uma efetiva participação de famílias e de educadores nos espaços das instituições. Estudando a realidade de creches do Reino Unido nas décadas de 1980 e 1990, Goldschmied & Jackson (2006) ressaltam que o reconhecimento, por parte dos profissionais das creches, da importância das famílias na vida das crianças aconteceu lentamente. No período estudado as autoras mostram que houve uma mudança significativa no trabalho das educadoras infantis, pois, em creches e centros familiares da prefeitura, passou-se a ter a expectativa de que as unidades fizessem um trabalho efetivo junto aos pais das crianças. Tal trabalho seria divulgado por meio de declaração de metas pelas unidades. Dessa forma, no Reino Unido, "todo um novo vocabulário foi criado para descrever a relação entre cuidadoras e pais, apesar de que esses termos muitas vezes ocultavam uma boa dose de pensamentos tendenciosos" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 29).

Entre esses termos tendenciosos as autoras explicam que "parceria com os pais" seria uma aspiração presente em várias declarações, mas cuja promoção seria ilusória. As pesquisas mostram a

existência de uma desigualdade nas relações de poder entre as famílias e os profissionais. Dessa forma, sugerem a mudança do termo "parceria" para "máxima participação possível" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 29). As autoras defendem que a relação entre as famílias e as instituições seja estabelecida segundo um modelo que:

> enfatiza a importância das relações de trabalho com os pais, no interesse do bem-estar da criança, mas reconhece a primazia da família no mundo da criança. O objetivo é alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecidas sejam as melhores possíveis entre as educadoras infantis e aqueles que afinal irão cuidar da criança a maior parte do tempo. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 29)

Essas breves análises das autoras mostram que a relação família/escola é um tema complexo que demanda daqueles que procuram compreendê-la um olhar para os processos sociais que ocorrem no cotidiano das instituições. Nesse estabelecimento de relações entre os atores poderão surgir conflitos, consensos e divergências de interesses. Pode-se questionar: como esses processos se constituem? De que forma os atores participam desses processos? Quais são os conflitos e os consensos presentes nas relações?

É nesse cenário que se insere a temática da pesquisa em andamento de que trata este texto: a relação entre família e escola na educação de crianças de zero a três anos, em instituições públicas. Essa investigação norteia-se pelas seguintes questões:

- Quais são as estratégias utilizadas pelas famílias na relação com a escola?
- Quais são os consensos e os conflitos que surgem nessa relação no cotidiano das instituições?
- Quais as estratégias utilizadas pela escola na relação com as famílias?
- Que valores estão presentes nessa prática educativa?
- Existe um equilíbrio nas relações de poder estabelecidas nessa relação?

- Qual o lugar social ocupado pelas crianças, famílias e educadores nessa relação?

A pesquisa

A partir das características deste estudo e das questões que ele propõe responder, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa. Nessa modalidade de investigação, Bogdan & Bicklen (1994) identificam cinco características principais. O ambiente natural constitui a fonte direta dos dados. O pesquisador é o instrumento principal de investigação, o que lhe exige frequentar o local do estudo, preocupando-se com o contexto, por entender que a observação das ações no ambiente natural de sua ocorrência possibilita uma melhor compreensão destas. A natureza descritiva dos dados é outra característica da investigação qualitativa, exigindo a transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias e outros. Os investigadores "tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registrados ou transcritos" (p. 48). A ênfase nos processos, a tendência a analisar os dados de forma indutiva e o interesse pelo significado atribuído pelos participantes às situações estudadas são também características da pesquisa qualitativa.

Nesta investigação, a observação do cotidiano foi uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados, pois o objetivo da pesquisa é "desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais, os segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos" (TURA, 2003, p. 198). Além disso, foi utilizada a análise de documentos elaborados pelas profissionais das instituições tais como: projeto político-pedagógico, projetos de ação pedagógica e agendas das crianças. Foram ainda coletadas cartas produzidas pelas famílias, endereçadas à instituição, nas quais eram abordadas suas expectativas sobre as atividades a serem desenvolvidas com as crianças na instituição, a educação dos seus filhos ou filhas e sobre a relação família/escola.

As observações foram realizadas de fevereiro até dezembro do ano de 2008, em duas unidades municipais de educação infantil (UMEIs)[2] localizadas na cidade de Belo Horizonte. Essas UMEIs foram criadas em 2004 pela Lei nº 8679. As unidades investigadas localizam-se na regional Norte de Belo Horizonte, uma área caracterizada pelo alto índice de pobreza, violência e desemprego de seus moradores. As instituições foram escolhidas por apresentarem interesse em participar da pesquisa e por estarem localizadas geograficamente nessa regional. As observações foram realizadas semanalmente nas turmas de crianças de zero a três anos.

Para uma melhor compreensão do percurso metodológico da pesquisa, é importante apresentar, em linhas gerais, a organização das UMEIs participantes. As instituições atendem crianças de zero a três anos em período integral, compreendendo o horário de 7h às 17h30 e turmas de crianças de quatro a cinco anos em período parcial, em dois turnos. O primeiro inicia-se às 7h e termina às 11h30. O segundo turno inicia-se às 13h e termina às 17h30. Nas turmas com funcionamento integral as educadoras se organizam em turnos diferentes nas atividades com as crianças, cumprindo cada uma 4h30. Têm-se duas educadoras na turma pela manhã que recebem as crianças, ficando na sala até as 11h30, duas no turno intermediário (9h30 às 13h30) e duas educadoras no período da tarde (13h às 17h30). Nessa organização as crianças desenvolvem atividades com seis educadoras diariamente. As UMEIs são vinculadas administrativamente a escolas municipais de ensino fundamental, denominadas escolas-núcleo, ou a uma das escolas de educação infantil que atendem crianças a partir de três anos. Dessa maneira, inicialmente, as funções de coordenação pedagógica e vice-direção das UMEIs somente poderiam ser exercidas por um professor municipal. Após várias mobilizações da categoria de professores e de educadores infantis, atualmente as educadoras podem ser eleitas para a coordenação pedagógica. E a partir da eleição

2. As instituições públicas municipais de educação infantil que atendem as crianças de zero a cinco anos são denominadas de Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, sigla utilizada neste texto.

ocorrida no ano de 2008 para diretores e vice-diretores, os educadores também puderam se candidatar e se eleger como vice-diretores das UMEIs. Em uma das instituições pesquisadas elegeu-se uma educadora para a função de vice-diretora.

Os sujeitos da pesquisa

Neste texto as duas unidades municipais de educação infantil participantes da investigação receberão os nomes fictícios de UMEI A e UMEI B, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, conforme ficou acordado no momento em que aceitaram participar da pesquisa.

Na UMEI A as observações ocorreram em uma turma do período integral, cujas crianças tinham, em fevereiro de 2008, idades entre quatro e seis meses. O grupo é constituído por onze crianças, duas meninas e nove meninos. As famílias dessas crianças em sua maioria são compostas por homens e mulheres jovens; entre essas, uma é adolescente de quinze anos. Duas mães não exercem atualmente atividades profissionais. Uma das famílias que compõe esse grupo é a família de uma educadora que atua no berçário, ou seja, seu filho é uma das crianças da turma. As seis educadoras responsáveis por essa turma têm habilitação em magistério e vieram de experiências profissionais diversificadas, tais como secretaria escolar, ensino fundamental e educação infantil. Embora todas tenham habilitação como professoras, essa é a primeira experiência profissional em turma de berçário. Uma característica marcante nesse grupo de educadoras é a participação política nos movimentos sindicais na luta pela isonomia salarial[3] e pela participação do educador infantil nas eleições para vice-direção.

3. Em Belo Horizonte a carreira de educadores infantis foi criada pelo Decreto 8679 no ano de 2004. Nessa carreira os salários são diferentes dos salários dos professores que atuam na educação básica. Desde que foram nomeadas(os), as(os) educadoras(es) infantis engajaram-se na mobilização do sindicato dos professores municipais, reivindicando a isonomia salarial com os professores da educação básica, o direito de se candidatarem para diretores e vice-diretores das UMEIs, entre outras reivindicações.

A UMEI B iniciou seu funcionamento em 2007. O grupo de educadoras (todas são mulheres) é constituído por profissionais com habilitação no magistério, algumas com experiência na educação infantil, outras no ensino fundamental e na área da saúde. Um número significativo dessas educadoras infantis cursa o terceiro grau. Pode-se dizer que esse grupo tem um relacionamento tenso com a direção da UMEI e que a figura da coordenadora pedagógica é significativa na formação continuada e em serviço e também nas reflexões sobre a relação entre as famílias e as educadoras.

As famílias participantes têm histórico sociocultural diversificado e apresentam vários arranjos familiares. A maioria desses familiares exerce alguma atividade profissional e, talvez por esse motivo, várias famílias optaram pelo transporte escolar para levarem e buscarem seus filhos na UMEI, inclusive as crianças menores de três anos.

Nessa unidade municipal de educação infantil as observações semanais aconteceram em duas turmas do período integral devido a um episódio ocorrido. No mês de março de 2008, após um surto de conjuntivite, várias crianças e as educadoras que trabalhavam no turno da tarde contraíram a doença. Estas foram licenciadas das atividades profissionais para tratamento de saúde. Nesse período de licença médica, as profissionais que assumiram a turma sentiram-se inseguras com a presença da pesquisadora e solicitaram que as observações fossem suspensas até que as outras voltassem.

As educadoras que trabalhavam na turma de crianças de dois anos aceitaram que a pesquisadora ficasse observando a turma nesse período. Pôde-se observar que nas relações entre as famílias e as educadoras as temáticas são diferentes, assim como os conflitos e os consensos. As crianças também apresentam interesses diferentes, nessa sala. Optou-se, portanto, por continuar as observações nessas duas turmas. Dessa forma, pela manhã a pesquisa aconteceria na turma denominada por elas de "berçário" (crianças de até um ano) e à tarde na turma de dois anos; quando estas se juntavam com a turma de três anos para realizarem atividades, podia-se observar as duas turmas.

No berçário estavam matriculadas onze crianças, cinco meninas e seis meninos. A turma de dois anos compunha-se por seis meninas e sete meninos.

Os registros foram feitos no caderno de campo e por meio de filmagens das ações desses atores no cotidiano. Inicialmente as educadoras mostravam-se tímidas com as filmagens, mas aos poucos passaram a solicitar que a pesquisadora filmasse alguma atividade delas com as crianças, demonstrando interesse em aparecer na imagem. As crianças, ao contrário, desde o primeiro dia se mostraram interessadas nas filmagens. Aprenderam a se posicionar para ver as imagens dos colegas na filmadora. No segundo semestre elas passaram a se interessar pelo caderno de campo, chegavam perto da pesquisadora, pediam para ver e posteriormente pegar no caderno. A partir do momento em que perceberam que os registros eram feitos com uma caneta, quiseram experimentar e passaram a registrar suas escritas no caderno. Nesse momento da coleta de dados a dificuldade maior era conciliar a necessidade de relação com as crianças (que convidavam a pesquisadora para as suas brincadeiras sem aceitar um "não" como resposta) e os registros no caderno de campo e a filmagem. No caderno de campo há vários registros delas, assim como algumas cenas foram filmadas por solicitação de crianças.

Neste ano de 2009 pretende-se atender à solicitação das educadoras para assistir com as crianças algumas edições das filmagens, realizadas em uma sessão que será programada. Essas filmagens permitiram perceber as mudanças no espaço das salas, da área externa e das crianças, que engatinharam, andaram e pronunciaram suas primeiras palavras na instituição. Pode-se perceber a autonomia construída pelas crianças, que em fevereiro chegavam nos colos de suas mães, avós, avôs, pais, tios ou primos e em dezembro chegavam caminhando firmemente para a sala, saudando e abraçando os colegas e a educadora de forma carinhosa. Dessa forma, pode-se perceber a posição das crianças nessa relação como coautoras de sua socialização, sendo de forma significativa o "elo" entre suas famílias e as educadoras.

Nesta pesquisa também foram realizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Esse é um procedimento importante em pesquisas qualitativas, visando a captar, de forma mais aprofundada, os significados atribuídos pelos sujeitos à realidade. Desde o mês de outubro de 2008 estão sendo realizadas entrevistas com as educadoras, coordenadoras e com as famílias das crianças. Os sujeitos entrevistados foram escolhidos a partir dos dados coletados nas observações. Alguns critérios orientaram essa escolha, tais como a atuação como educadora nas turmas investigadas, a participação na coordenação da UMEI e a disponibilidade para participar da entrevista. Para a escolha das famílias foram considerados o lugar social ocupado na relação estabelecida e a disponibilidade para participar da entrevista. As entrevistas vêm ocorrendo de forma gradativa devido à necessidade de respeitar e se adequar aos tempos dos sujeitos na instituição e, no caso das famílias, à dificuldade de conciliar o tempo do trabalho e das atividades em casa com as entrevistas. As entrevistas estão sendo gravadas e transcritas.

Considerações finais

A relação entre as famílias e as instituições no período observado pareceu ser estabelecida tendo o diálogo como um princípio por meio do qual as famílias expressavam sua opinião, suas queixas e as reivindicações sobre a proposta pedagógica desenvolvida com as crianças na instituição.

Puderam ser observados momentos de tensão entre os atores, momentos de consenso e de negociações entre os representantes das famílias e os profissionais das UMEIs. As ações desenvolvidas pelos coordenadores e educadoras pareciam ter a perspectiva de formação dessas famílias, com o objetivo de mostrar a elas como educar os (as) filhos(as) no ambiente da casa e como participar de sua educação na instituição.

As tensões suscitadas nessas ocasiões surgiam aparentemente pelo descumprimento, por parte das famílias, de regras da ins-

tituição tais como: horário de chegada e saída das crianças e as falhas no fornecimento do material de uso pessoal das crianças. Segundo o comentário do diretor, "as famílias eram invadidas" pela coordenação da UMEI nas situações em que a higiene da criança não era feita de forma regular. Os familiares eram chamados para uma conversa onde se exigia deles uma mudança de atitude, passando a lavar as roupas da criança, pentear seu cabelo e dar banho diariamente nela.

Embora este estudo não tenha a perspectiva de uma abordagem de gênero, pode-se dizer que esta é uma temática que permeia a educação das crianças na creche. As educadoras são mulheres que educam meninos e meninas no cotidiano da instituição. Pode-se questionar de que forma essas mulheres se relacionam com meninos e meninas no dia a dia? Quais são os significados que elas atribuem a essa experiência? As relações étnicas e as relações de gênero estão presentes nas relações entre os atores, contribuindo para a construção de suas identidades. A categoria gênero é entendida aqui como um construto social consequentemente apropriado a partir das interações dos sujeitos entre si e com a cultura e com outros sujeitos. As diferentes formas de feminilidade e masculinidade, constantemente reinvocadas ou atualizadas, permeiam as interações sociais, tornando-se parte integrante da identidade dos sujeitos. Essas apropriações de maneiras de ser e estar no mundo acontecem nas interações em contextos variados. Segundo Paul Ricoeur, aquilo de que o sujeito se apropria "não é uma experiência alheia ou intenção distante, mas o horizonte de um mundo para o qual a obra aponta" (RICOEUR, 1981).

Como esta pesquisa está em andamento, a partilha desse processo, realizada por meio deste texto, poderá contribuir para que as análises e o aprofundamento do tema desvelem os significados dessa experiência educativa na relação entre as famílias e as instituições pesquisadas. E ainda para que possam surgir outros caminhos a serem trilhados nesta pesquisa.

Referências

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva (Org.). *Desafios da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Ceru, 2001.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. ***Educação de 0 a 3 anos***: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHLMANN, Moysés. A educação assistencialista. In: KUHLMANN, Moysés. ***Infância e educação infantil***: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 181-196.

KUHLMANN, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, Carlos (Org.). ***Educação da infância brasileira 1875-1983***. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO Ana Clara Torres (Org.). ***Família em processos contemporâneos***: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. p. 167-190.

RICOEUR, P. ***Hermeneutics and the human sciences***: essays on language, action and interpretation. Tradução Lúcia Afonso. New York: Cambridge Press, 1981.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). ***Itinerários de pesquisa***: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

Experiência elementar e psicologia: da consciência de si à construção do contexto educacional[1]

Lícia Caetano Maia
Miguel Mahfoud

Embasada no conceito de experiência elementar de Luigi Giussani, esta pesquisa analisa um trabalho de intervenção psicológica realizado com alunos de EJA – Educação para Jovens e Adultos – de uma escola de Belo Horizonte. Visa a compreender como um posicionamento pautado em exigências ontológicas pode levar a pessoa a ter uma ação modificadora e construtiva no seu contexto sociocultural, especificamente no contexto educacional.

A coordenação pedagógica solicitou a intervenção da psicologia ao identificar aspectos observados nos alunos que interferiam no processo de aprendizagem: necessidade de discutir o tema *Trabalho* presente na realidade da maioria deles e dificuldade de relacionamento entre eles e deles com os professores.

Este artigo aborda, primeiramente, o marco teórico utilizado, ressaltando a definição de *experiência elementar* como conjunto de exigências, sua relação com os conceitos de comunidade e cultura e a diferenciação entre os conceitos de necessidade, desejo e exigência. Em seguida, a metodologia descreverá a intervenção psicológica realizada e a análise desenvolvida e, finalmente, serão apresentados os resultados e a conclusão.

1. Trabalho produzido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fafich/UFMG, "Experiência elementar e psicologia: da consciência de si à construção do contexto educacional" sob orientação do Prof. Dr. Miguel Mahfoud, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal de Minas Gerais.

Experiência elementar e contexto sociocultural

Segundo Luigi Giussani (2009), viemos ao mundo dotados de um conjunto de critérios através dos quais podemos emitir um juízo a respeito de todas as nossas vivências, reconhecendo se correspondem ou não a nós. Esses critérios não são decididos pela pessoa, mas dados a ela, são ontológicos e estruturais. Ainda assim, coincidem com os desejos mais realizadores de cada homem, a quem cabe apenas reconhecê-los. Giussani (2009) os denominou *experiência elementar*: "conjunto de exigências e evidências com as quais o homem é lançado no confronto com tudo que existe" (2009, p. 24). Elas impulsionam cada gesto humano e todo movimento da pessoa perante a vida. Nessa dinâmica, o sujeito imprime sua participação particular e original na construção do mundo, ordenando seus recursos na busca pela realização de suas exigências. Tal movimento acontece no encontro com a realidade entendida como contexto histórico, material, cultural e social. O real provoca na pessoa os sentimentos e reações que refletem sua exigência e é dentro dele que ela precisará se posicionar.

Reconhecer a exigência, para Giussani (2009, p. 24), é um exercício da razão que confere ao sujeito abertura para apreender a realidade: características físicas e psíquicas da própria pessoa, suas exigências e as circunstâncias reais em que se encontra. Uma pessoa é razoável quando considera a realidade e posiciona-se através de um gesto cujas razões têm coerência com sua estrutura humana, com suas exigências. Desse modo, a pessoa atua na realidade participando na construção do mundo, afirmando o que Giussani (2009, p. 24) define como *ideal*. Ela reconhece ainda que as outras pessoas têm as mesmas exigências e imprime na realidade um *ideal* que carrega a afirmação de si e do outro, construindo um mundo que possa também realizá-lo.

Edith Stein (2003, p. 553-749) define *comunidade* como o lugar onde o ideal ético se afirma porque a pessoa reconhece o que ela quer da própria vida e que também os outros têm a mesma exigência de realizar suas vidas. É o lugar onde um assume a responsabilidade pela realização do outro, sendo possível falar em uma construção

cultural que carrega esse ponto de unidade: a experiência original da própria pessoa e do outro.

Cultura, para Stanislaw Grygiel (2002, p. 25-61), difere de civilização. A primeira se fundamenta em uma postura humana que coincide com a posição razoável descrita por Giussani (2002), pois envolve um respeito pela natureza, um cuidado com toda a realidade. Afirma a natureza, cujo conceito, de acordo com Grygiel (2002, p. 3), "exprime os elementos essenciais de um dado ser, aqueles em virtude dos quais ele não somente é o que é, mas também age de um determinado modo". Em Giussani (2000), a natureza humana se expressa na experiência elementar que define sua essência. Já a civilização é criada pelo homem, que introduz na realidade sua própria ordem e a modifica segundo sua própria medida e necessidades em uma tentativa de controle sobre o real que acaba não acontecendo porque, em última instância, a realidade não se domina, ela precisa ser respeitada e considerada como um dos fatores em jogo. Na civilização, não se afirma o valor da natureza, do humano e do outro; não se constrói cultura.

Necessidade, desejo e exigência/responsabilidade, liberdade e criatividade

Giussani (1998) usa os termos desejo e exigência com o mesmo sentido. Todavia, o termo "desejo", em psicologia, traz uma definição diferente do conceito de exigência descrito por ele. Segundo Mahfoud (2001, p. 79-89), o desejo está relacionado à "socialização forçada por identidade imposta", já que suas respostas podem ser socialmente produzidas. Os desejos são de nível psíquico e há, ainda, as necessidades de nível biológico (GIOVANETTI, 2001, p. 91-101), que se relacionam "ao natural entendido como resistente às pressões externas" (MAHFOUD, 2001, p. 84). As exigências, por sua vez, pertencem ao nível espiritual[2] e sua resposta é reconhecida na realidade, mas não

2. Considerando Viktor Frankl (1989), o homem é um ser ***biopsicossocioespiritual***: a dimensão biológica refere-se ao nível da corporeidade, a psicológica engloba as reações e temperamentos, a social refere-se às relações interpessoais e a espiritual é dimensão do sentido que reordena as três dimensões anteriores em um posicionamento da pessoa diante da realidade.

produzida socialmente. Na afirmação delas encontra-se a valorização plena da humanidade da própria pessoa e do outro.

De modo genial, Giussani (2009) contempla a totalidade da pessoa considerando as necessidades, os desejos e as exigências (CURY; GASPAR; MAIA; MAHFOUD, 2007). Necessidades e desejos são expressão da marca ontológica que torna alguém humano porque, dentro de cada necessidade e de cada desejo, há uma exigência pulsante (MAHFOUD, 2001).

Se a pessoa relaciona-se com a realidade afirmando apenas o desejo ou a necessidade, tem um prazer em saciá-los, mas isso se esgota e o movimento humano se esvai. Ao contrário, afirmando a exigência, experimenta uma correspondência maior, assumindo a afirmação de um ***ideal*** que abre o horizonte de possibilidades para uma construção cultural e, ainda assim, não desconsidera nem o desejo, nem a necessidade (GASPAR; MAIA; MAHFOUD, 2008). Nessa dinâmica, a pessoa se reordena num processo criativo e se realiza.

O homem é chamado a responder à realidade. Hannah Arendt (1995) diz que, frente a algo novo, a pessoa vivencia, psiquicamente, esperança ou medo e estes podem passar de um para outro a qualquer momento. O espírito humano precisa confirmar um dos dois já no presente, sendo que a confirmação da esperança abre caminho para um movimento pessoal e construtivo. Considerando Giussani (1998), entende-se que o reconhecimento da exigência confirma essa esperança, pois traz em si a indicação de uma busca e, portanto, uma abertura às possibilidades.

A pessoa é responsável pela sua vida, podendo escolher se irá responder à realidade considerando suas exigências ou não. Ela será livre quando aderir ao que constitui um bem para si, reconhecendo, afirmando e buscando-o dentro da realidade. A liberdade coincide com um ***eu*** consciente que se empenha no real, buscando afirmar a originalidade de sua pessoa (GIUSSANI, 2000).

A criatividade brota nessa dinâmica: buscando modular a realidade de forma a responder suas exigências, a pessoa marca o mundo com algo de original, ordenando suas dimensões corpó-

rea, psíquica e social em função de um sentido dado pela exigência (MAHFOUD, 2005).

Metodologia

A intervenção psicológica desenvolvia-se com alunos de EJA de uma escola de Belo Horizonte. Tinham idade entre 15 e 50 anos, trabalhavam e viviam na periferia em situação econômica desfavorável. Foram realizados dois grupos por semestre com cada turma de alunos durante quatro anos. Quatro psicólogas e um supervisor desenvolveram o trabalho, sendo que cada encontro era conduzido por uma dupla de psicólogas. Temas como trabalho, relacionamento, busca de felicidade, escolhas, dentre outros, eram trabalhados no seu caráter ontológico existencial e isso favorecia um movimento autêntico por parte dos alunos.

Intervenção psicológica

A intervenção psicológica iniciava-se com uma "provocação existencial" que consistia em falar sobre as exigências contidas no tema proposto, indispensáveis para que a pessoa se constitua como tal e se realize. O tema "trabalho", por exemplo, tinha a seguinte *provocação existencial*: "Em tudo que fazemos temos a necessidade de sermos reconhecidos como pessoa. Porém, no trabalho, algumas vezes não nos sentimos acolhidos. Somos tratados como máquinas. Como é isso para vocês?"

Em seguida, abria-se espaço para a participação do grupo. As psicólogas identificavam, dentro da vivência dos alunos, quais eram suas exigências, o que se constituía como realizador para cada um. Reconhecendo sua exigência em relação à circunstância que estavam vivendo, os próprios alunos assumiam um movimento pessoal diante da realidade, expressando aquilo que têm de único.

Análise fenomenológica

A análise fenomenológica dos relatórios descritivos dos encontros considerou os seguintes aspectos: qual era a exigência presente,

reconhecendo-a nas necessidades e desejos expressos pelos alunos ao relatarem suas vivências; qual o seu posicionamento inicial; quais as mudanças ocorridas nesse posicionamento e quais as mudanças ocorridas em seu contexto sociocultural.

Apresentação dos resultados

Com os grupos, os sujeitos passaram a se posicionar de forma pessoal frente à realidade, tendo uma incidência no contexto educacional: começaram a conversar entre si no decorrer dos encontros, buscando melhorar os relacionamentos e relataram fazer o mesmo em outros momentos, tanto em relação aos colegas quanto aos professores e familiares; reconheceram que estudar era algo significativo e se empenharam nas atividades escolares; solicitaram da coordenação pedagógica ações que percebiam como significativas para si mesmos e discutiram com patrões sobre mudanças nas condições de trabalho e/ou situações vividas como injustas.

Exemplos

a) Cuidado com os relacionamentos

Inicialmente, os sujeitos relatavam dificuldades de relacionamento na sala de aula e consideravam isso ruim. Dentro da necessidade expressa de conviver bem com os colegas, vibrava a exigência de relacionamento que é constitutiva do ser humano. É insuportável viver sozinho, o homem enfrenta a vida ao lado de outras pessoas e se constitui num relacionamento com elas. Quando isso falta, a pessoa vivencia um sofrimento, uma não correspondência. É sinal de uma exigência sem resposta, reconhecida através dessa dor pela não correspondência (MAHFOUD, 2005).

Identificando sua exigência, alguns alunos contaram como passaram a cuidar dos relacionamentos importantes para eles:

> Precisa contornar a situação, chegar perto das pessoas, entender, perguntar como está. Às vezes, a gente sente a falta da pessoa, mas não demonstra, não se interessa por ela.

> Vi que é importante sermos mais amigos. Se no serviço está ruim e na escola você se isola, aí é que vai ficar mal mesmo.

Esse movimento da turma levou um aluno a retomar seu relacionamento com os colegas, pedindo-lhes desculpas:

> Eu tenho uma vida difícil. O que eu sou aqui não é o que eu queria ser. Muitas vezes, não trato bem vocês, mas é por causa de outros problemas lá de fora e queria pedir desculpas por isso.

Reconheceram a importância de cuidar dos relacionamentos e passaram a realizar isso concretamente durante o encontro. Solicitaram que a coordenação fizesse passeios para propiciar espaços de convivência entre eles e com os professores. Comentaram que, com o decorrer dos encontros, foram se aproximando e se tornando amigos. Valorizaram seu movimento agradecendo às psicólogas pela oportunidade de propiciar-lhes um lugar onde pudessem "falar dessas coisas".

Uma das demandas iniciais da escola era a existência de conflitos pessoais entre os alunos e deles com os professores, que acabavam interferindo nas aulas. Com a intervenção psicológica, esses conflitos diminuíram significativamente por um posicionamento dos próprios alunos. O contexto cultural da escola mudou e começou a carregar essa preocupação com o bem comum que constrói uma comunidade.

A construção cultural passou, também, pelo reconhecimento dos patrões e dos professores, como é expresso no relato desta aluna:

> Agora, as pessoas estão compreendendo mais o outro. Muitas vezes, o professor, na hora da aula, é errado, mas eu me ponho no lugar dele: é difícil dar aula com a gente conversando.

Em outro encontro, a partir da fala de uma aluna: "Minha patroa é muito folgada, faz compras e depois quer que eu guarde as coisas e eu não guardo nada", a turma ficou provocada, considerando a postura da colega um desrespeito à patroa. Houve uma mudan-

ça de foco e os alunos começaram a perceber que o patrão também tem exigência de ser reconhecido:

> Minha patroa me ajuda demais e eu a ajudo com o trabalho. Se ela gosta da casa limpinha, eu faço o máximo para ficar tudo limpo. [...] Porque eu acho assim, do mesmo jeito que a gente quer ser respeitado, tem que respeitar o patrão também.

O reconhecimento das próprias exigências ***de relacionamento*** e ***de ser*** – de ser reconhecido na verdade de si mesmo – levou os alunos à percepção de que colegas, professores e patrões têm as mesmas exigências. A posição deles foi, então, de afirmar a pessoa do outro, cuidando para que sua exigência também se realizasse. É a afirmação de um ***ideal***, a construção de uma cultura, de uma comunidade que visa o bem comum.

b) Discutir com patrões sobre mudanças nas condições de trabalho e/ou situações vividas como injustas

Um aluno relatou a seguinte vivência:

> Lá onde eu trabalho é assim: se tiver dinheiro a chefe ri. Eu trabalho na área de vendas. Minha chefe tem um temperamento difícil, gosta de ficar cobrando, questiona, é arrogante. Fico pensando se vou conseguir trabalhar com uma pessoa assim. Ela é estranha, na mesma hora que ri, fica nervosa. É muito capitalista, não mede as palavras. Eu suporto porque preciso, mas não gosto do seu temperamento. No dia que a gente não vende, ela xinga, cobra e fala: "Amanhã tem que ser diferente". E quando a gente vende, não faz um elogio.

A psicóloga pontuou sua necessidade de ser tratado com respeito e de ter seu trabalho reconhecido, sinalizando, dentro da necessidade, a ***exigência de ser***. Após a intervenção, ele contou que continua no trabalho porque precisa do dinheiro, mas é o único funcionário que tem coragem de conversar com a patroa sobre seu comportamento: disse-lhe que não pode tratar seus funcionários agressivamente; que, dessa forma, vai perder os empregados e que ela deve elogiar os bons vendedores. Contou que a patroa não assu-

me que precisa mudar, entretanto, não se desentende com ele, sinal de que ela, de algum modo, considera o que ele diz.

Percebendo sua exigência, ele identificou gestos seus que a afirmavam e que o realizavam por serem uma forma de tornar o seu *eu* vivo e presente, mesmo naquela situação difícil. Entendeu que conversar com a patroa constituía uma possibilidade de não alienação de si mesmo. Inseriu naquele contexto uma possibilidade de diálogo com ela, afirmando também a exigência dos colegas de trabalho.

Outros alunos trouxeram vivências onde a *exigência de ser* foi desconsiderada e relataram posicionamentos que tiveram para cuidar dela:

> Fui trabalhar numa casa e a dona me pediu para comprar gás e disse a marca. Eu comprei da marca errada. Ela chegou e gritou comigo: "Você não presta pra nada!" E eu falei com ela: "A senhora não grita comigo não, se não eu vou embora". Ela era sovina, ela colocava minha comida e bebida em pratos e copos separados dos que a família dela usava. Achei muito esquisito, estava doida pra ir embora. Chegou 10 horas, inventei uma mentira e fui embora. Se eu deixasse, ela iria me fazer de escrava.

Ao final do encontro, uma aluna fez uma releitura de sua experiência através da elaboração realizada no grupo.

> A gente faz comparações. Vejo que meu ex-patrão é capitalista. Cheguei a esta conclusão. Usam este artifício para manipular as pessoas. Não vou ser manipulada mais. A forma como ele é não é boa pra mim, nem para as pessoas que trabalham lá. Ele foi contra quando vim estudar porque eu chegava tarde, nunca deu força. A impressão que ele me passa agora é que ele me quer burra para não buscar meus direitos. Antes, eu ficava na dúvida, insegura, sem saber se tinha tomado a decisão certa. Agora eu vejo que sim, tive a oportunidade, aqui, de conversar sobre isso. Não tinha tido antes. É igual ao que a Carla[3] falou: "A gente precisa do patrão, mas ele também precisa da gente".

3. Nome fictício.

Expressou o conhecimento mais claro que teve sobre sua realidade e o juízo que deu a respeito, percebendo que tal situação não lhe correspondia. Tinha insegurança em relação à posição que havia tomado porque saiu do emprego baseando sua decisão somente em um sentimento, um incômodo e não comparou sua vivência com os critérios originais dados pela experiência elementar. O movimento dos colegas e a intervenção das psicólogas pontuando a ***exigência de ser*** ajudou a aluna a identificar que, dentro do incômodo e do desejo de um trabalho diferente, sua exigência era a mesma. Ao reconhecer que sua postura respondia a uma exigência, a aluna sentiu-se segura em relação a seu posicionamento.

As formas encontradas por eles para enfrentar as situações eram diferentes, pois eram fruto do modo criativo como empenhavam suas características pessoais numa ação, adequando-as à circunstância específica em que se encontravam. Todavia, todos falavam de uma mesma exigência que, uma vez considerada, ordenava todos os aspectos pessoais e circunstanciais num movimento do sujeito para se posicionar (MAHFOUD, 2005).

c) Reconhecimento do significado dos estudos e empenho nas atividades escolares

Provocação existencial:

> Quando decidimos que queremos estudar, temos o desejo de crescer, de conhecer, de aprender. Acontece que, muitas vezes, chegamos na sala de aula e as coisas não são como esperávamos; acabamos nos sentindo por fora do que está acontecendo ali e parece que estamos perdendo tempo.

A participação no grupo inicia-se com a exposição de uma aluna:

> Ah, eu vivo isso sim! Eu venho para a escola e me dá uma vontade de ir embora, fico sentada no fundo como se não estivesse aqui, muitas vezes já pensei em desistir, mas vou ficando. Fico aqui e vou fazendo o que tem que fazer, vou tentando levar com a barriga.

A psicóloga intervém compreendendo sua posição, mas também tentando apreender a possível exigência que a mantém na escola:

> É como se você estivesse fazendo as coisas por obrigação e aí vai fazendo tudo no piloto automático. Mas, independente das dificuldades, você continua aqui. O que te faz continuar, o que é que não te deixa desistir?

A aluna se coloca em postura de reflexão, com sua razão, empenha-se na compreensão de si mesma:

> Eu não sei nem dizer, eu nunca parei para pensar nisso... Não. É, já... Eu sei que, por exemplo, no trabalho, eu sou faxineira, mas quando está todo mundo em reunião, das faxineiras que tem lá, sou eu quem atendo o telefone. Lá em casa agora, eu ajudo as minhas filhas a fazer o dever da escola, posso sentar com elas e ajudar a fazer. E eu estar estudando é um motivo de orgulho que eu dou para as minhas filhas. Porque eu era muito bagunceira, já fiz de tudo na vida, mas, quando engravidei, mudei para cuidar da minha filha. Hoje sou outra pessoa.

A psicóloga identifica que uma exigência sua realiza-se no fato de ser mãe e que o estudo faz parte do seu modo de afirmar essa exigência:

> Você mudou muitas coisas na sua maneira de ser para se tornar mãe e eu vejo no modo como você fala que isso lhe traz uma grande realização (a aluna confirma dizendo que as filhas são tudo para ela e a psicóloga continua). Você disse também que o estudo te ajuda a fazer coisas no seu trabalho que são importantes, ajuda a cuidar de suas filhas e dá orgulho para elas. Como é estar aqui na escola quando você pensa em tudo isso?

Reconhecendo a própria exigência, a aluna retoma o sentido de sua experiência e, consequentemente, a capacidade de se empenhar nas atividades escolares, mesmo que isso lhe seja muito exigente. Retoma uma posição pessoal com o eu vivo, consciente dessa posição:

> É por isso que eu continuo, é por isso que eu entrego todos os meus trabalhos, mesmo que estejam atrasados, o professor marca numa semana e eu entrego na outra. É por isso que eu não vou desistir.

Conclusão

Os resultados apresentados tratam de aspectos que, na atual concepção de educação, precisam ser promovidos no processo educativo: responsabilidade, autonomia, liberdade e criatividade. Eles só podem ser apresentados e sustentados por uma pessoa cujo ***eu*** se mostre consciente e presente. Refere-se ao verdadeiro crescimento a que o homem é destinado, coincidindo com seu caminho de realização pessoal, com a aspiração de tornar-se ***si mesmo*** (GIUSSANI, 2000). Esse processo pode ser desenvolvido dentro de uma proposta educativa, por uma intervenção que favoreça a dinâmica propriamente humana. Por isso, uma intervenção psicológica que objetive facilitar o processo humano dos alunos estará auxiliando a pessoa no seu crescimento e terá coerência com a proposta educacional defendida nos dias atuais.

Favorecendo a dinâmica humana mobilizada pela experiência elementar, essa proposta propicia que cada pessoa marque o mundo de forma original, pois diz de uma exigência de afirmar o bem que ela encontrou: busca que cada ação sua imprima no mundo o seu ideal de beleza, justiça, verdade, sentido e felicidade. Cada um torna-se uma pessoa construtiva, atenta e empenhada em todas as circunstâncias que a vida lhe propõe, como os alunos que se tornaram atuantes no próprio contexto da escola: buscaram afirmar e construir relacionamentos de respeito e apoio mútuo com colegas, professores e patrões; reconheceram o significado do estudo para si mesmos e dedicaram-se mais a este; enfrentaram situações adversas de trabalho, buscando dialogar com patrões sobre a necessidade de mudança em situações vividas como injustas.

A busca pela realização de si mesmo através de um cuidado com as exigências constitui um processo de formação humana para os alunos e esse movimento pessoal, ao tornar-se concreto em um posicionamento, contribuiu, nesta escola, para a construção de um contexto favorável à educação por contemplar o crescimento humano e a aprendizagem.

Referências

ARENDT, H. *A vida do espírito*: o pensar, o querer, o julgar. Tradução A. Abranches; C. A. R. de Almeida; H. Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

CURY, B. T.; GASPAR, Y. E; MAIA, L. C.; MAHFOUD, M. *I Seminário Experiência Elementar em Psicologia: exigência de liberdade*. Belo Horizonte: Laboratório de Análise de Processos em Subjetividade da UFMG, 2007. 25 f. Apostila.

GASPAR, Y. E; MAIA, L. C.; MAHFOUD, M. *III Seminário Experiência Elementar em Psicologia: exigência de realização*. Belo Horizonte: Laboratório de Análise de Processos em Subjetividade da UFMG, 2008. 24 f. Apostila.

GIOVANETTI, J. P. Psicologia e senso religioso: a necessidade e o desejo: modalidades de época. In: PAIVA, G. J. (Org.). *Entre necessidade e desejo*: diálogos da psicologia com a religião. São Paulo: Loyola, 2001. p. 91-101.

GIUSSANI, L. *É possível viver assim?* Tradução N. Oliveira e F. Tremolada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

GIUSSANI, L. *Educar é um risco*. Tradução N. Oliveira. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

GIUSSANI, L. *O eu, o poder, as obras*. Tradução N. Oliveira e V. Resi. São Paulo: Cidade Nova, 2000.

GIUSSANI, L. *O senso religioso*. Brasília: Universa, 2009.

GRYGIEL, S. L'uscita dalla caverna e la salita al monte Moria.(Saggio su cultura e civiltà). *Il nuovo Aeropago*, 19, n.2-3 (nouva serie), 2002, p. 25-61.

MAHFOUD, M. Necessidade, desejo e exigências: cultura como âmbito da experiência. In: PAIVA, G. J. (Org.). *Entre necessidade e desejo*: diálogos da psicologia com a religião. São Paulo: Loyola, 2001. p. 79-89.

MAHFOUD, M. *Experiência Elementar: unidade e dinâmica da experiência*. Belo Horizonte: Laboratório de Análise de Processos em Subjetividade da Ufmg, 2005, 12 f. Apostila.

STEIN, E. Estructura de la persona humana. In: STEIN, E. *Obras completas*. v. IV: escritos antropológicos y pedagógicos (Magisterio de vida cristiana, 1926-1933). Tradução F. J. Sancho. Vitoria: El Carmen; Madrid: Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2003. p. 553-749.

A educação inclusiva como fonte de indagações

Priscila Augusta Lima

A convivência com os diferentes sujeitos possibilitada pela experiência escolar propicia à criança e à juventude experiências inovadoras. A inclusão escolar de pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais, pessoas diferentes, proporciona um contato imediato com pessoas que expõem a diversidade humana. A história, desde a Antiguidade, Idade Média e mesmo na Idade Moderna, retrata o incômodo desse encontro para a mentalidade dominante, que se afirmava em um padrão físico, mental e comportamental. Amaral (1995, p. 150), por exemplo, cita o pensamento de filósofos da Antiguidade: "Com respeito a conhecer quais os filhos devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança deforme" (Aristóteles).

Já com referência ao início da era cristã, a autora cita o trecho de Sêneca (465 d.C), justificando o infanticídio: "Nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos" (AMARAL, 1995, p. 18).

A ilusão acerca da existência de um padrão de ser humano estável e até mesmo imutável através dos séculos foi contrariada por teorias e sistemas filosóficos. A humanidade rediscute a essência humana e as relações sociais são nomeadas como determinantes centrais da condição humana.

No século XXI, diversas propagandas sobre a inclusão social veiculadas nas mídias afirmam o compromisso da sociedade com a inclusão de pessoas com NEE. No entanto as escolas, em sua maio-

ria, ainda estão distantes do estabelecimento de relações de aceitação da diversidade. Por um lado, afirmam-se práticas de inclusão (escolar, digital, artes, esportes) que parecem indicar que a sociedade melhora e tudo está sendo feito e se resolvendo pela inclusão social. Por outro lado, persiste a luta pela democratização da escola e pelo atendimento às camadas populares – como destacou Bueno (1993, p. 150), ao afirmar a educação como direito de todos. Essa reivindicação é assumida, em parte, por organizações da sociedade civil e por grupos de pessoas com deficiências, sendo que o maior número de pessoas com deficiências pertence às camadas populares, que vivenciam duplo motivo de exclusão escolar.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo estimular a reflexão sobre aspectos destacados na experiência profissional da autora, com a formação de professoras abordando o tema da educação inclusiva.

Sobre o conceito e os procedimentos de inclusão

Lima (2005, p. 28) e Echeita (2006, p. 178) analisam possíveis entendimentos do termo "inclusão". Para Lima, a ideia de inclusão está associada a uma sociedade excludente. Se, por um lado, aumentou o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) – conceito em discussão por pesquisadores – e há resultados de seu desenvolvimento acadêmico, por outro lado há falhas, lacunas, queixas e exclusão do aprendizado para muitos alunos. Há um crescente movimento de inclusão escolar e, paradoxalmente, diversos obstáculos a essa mesma inclusão. A autora destaca a natureza processual da inclusão e a necessidade de construção e fortalecimento de uma mentalidade inclusiva na sociedade, com o avanço do humanismo, do conhecimento da diversidade humana e das suas possibilidades.

Echeita expande a discussão sobre esse campo e suas demandas:

> A inclusão não significa um espaço a ser ocupado, mas sobretudo uma atitude e um valor que deve iluminar po-

> líticas e práticas que deem apoio a um direito tão fundamental quanto esquecido para muitos excluídos do planeta – o direito a uma educação de qualidade, e a práticas escolares onde predomine a necessidade de aprender, no cenário de uma cultura escolar de aceitação e respeito pelas diferenças. (ECHEITA, 2006, p. 76)

O contexto do movimento pela democratização da educação escolar foi se alterando e se ampliando a partir de 1990, gerando consequências e ramificações de várias ordens. Neste trabalho selecionamos algumas dessas decorrências para expressar a complexidade da proposta de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais no contexto da democratização da escola, e a impossibilidade de estabelecer um padrão único para enquadrar a realidade social das escolas e das pessoas com NEE. Destacamos, a seguir, cinco aspectos que provocam indagações a partir do projeto de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

- A educação de pessoas com NEE exige alterações na estrutura física da escola e de outros ambientes, assim como essa participação social em outros ambientes também exige alterações para que as pessoas com dificuldades de locomoção possam estudar e conviver com as outras pessoas.
- Compõe o processo de inclusão escolar a busca de uma formação humanista dos docentes que aborde as situações de deficiências e necessidades especiais como possibilidades da condição humana; isto implica também conhecer as necessidades educacionais dos alunos, muitas delas decorrentes de um contexto social adverso e, ainda, conhecer as deficiências dos sistemas de ensino.
- Refletir sobre a inclusão pressupõe a realização de investigações que possam fornecer pistas sobre as diferentes formas de apreender o mundo e adquirir conhecimentos, seja na ausência da visão, da audição ou na existência de transtornos do desenvolvimento, entre outros.

- O campo da educação inclusiva estimula a produção de novas metodologias de ensino advindas das necessidades dos sujeitos, seja pelo uso de diferentes linguagens como Libras e Braile, seja pela necessidade de diferentes formas de avaliação demandadas pelas construções cognitivas das pessoas que chegam à escola.
- Do processo inclusivo decorrem implicações éticas no desenvolvimento das pesquisas, envolvendo sujeitos com diferentes formas de percepção dos objetos e formas de expressão diferentes das padronizadas.

Considerando os elementos apontados no primeiro item, referente às alterações físicas nos espaços, mobiliários e equipamentos, constata-se que há alterações já realizadas, mas muitas ainda por fazer. As conquistas nesse campo resultaram em fatos sociais importantes, tais como o aumento do número de pessoas com deficiências que hoje saem de casa, vão à escola, ao cinema, ampliam seu espaço de locomoção. Essas práticas promovem interações de vários graus entre as pessoas nos diferentes espaços de circulação. Conduzem ao início de convivências sociais que, por um lado, oferecem oportunidades de diálogo aos que se encontravam isolados e, de outro, propiciam aprendizagem a muitos que desconheciam elementos inerentes à condição humana. Tornam-se conhecidas situações individuais e sociais adversas e alternativas de superação construídas pelos sujeitos para as dificuldades encontradas. O partilhamento dos espaços na escola e no trabalho indica que deficiência e incapacidade são condições diferentes. Dessa forma pode-se questionar a lógica da incapacidade necessariamente associada à deficiência. As vivências cotidianas com certeza podem atuar sobre representações sociais estabelecidas e iniciar um processo de ressignificação das mesmas.

Quanto ao segundo item, a indicação é de que tanto a formação docente quanto a discente são compelidas a lidar com os fatos sociais. Mesmo não sendo entendida ou aceita por todos, a inclusão de pessoas com NEE nas escolas comuns se impõe à medida que as escolas se abrem para todos. Ao mesmo tempo, as contradições da

instituição escolar afloram. Algumas escolas recebem cadeirantes e não têm rampas ou elevadores, tampouco banheiros adaptados. Em outras escolas a professora nunca esteve diante de um aluno surdo ou cego e vê nisso, num primeiro momento, a impossibilidade de sua educação escolar na sala comum.

Como buscar materiais adequados? Criar tempos de reflexão entre os profissionais? Alternativas pedagógicas para ensinar a todos os alunos juntos? Como fazer isso em um sistema educacional que compele o profissional, em sua maioria feminina, para uma tripla jornada de trabalho geralmente mal remunerada?

Ainda nesse segundo aspecto, a educação inclusiva implica as políticas educacionais e a necessidade de estimular a qualificação docente, com a criação de tempos e espaços de capacitação e reflexão, além da definição de uma política salarial compatível com a relevância da função docente.

Como ressalta Echeita (2005, p. 28), é importante a construção de um sistema educativo mais inclusivo, cujo objetivo seria frear e transformar a orientação das sociedades onde os processos de exclusão (da escola, do trabalho, do acesso a bens básicos) são cada vez maiores, empurrando cada vez mais pessoas e países a viverem abaixo do nível da pobreza e da dignidade humana. O mesmo autor assinala que a exclusão do trabalho formal aumenta em países pobres e ricos. Ele destaca que o fenômeno da exclusão é mais amplo e não implica só a pobreza econômica, mas também a falta de participação e problemas de acesso a moradia, saúde, educação e emprego.

Mittler (2003, p. 264), adotando dados da Oxfam International (1999, p. 41), afirma que 125 milhões de crianças no mundo não têm acesso à educação escolar. "Estes números são equivalentes a todas as crianças entre seis e sete anos na Europa e América do Norte". Os sistemas educativos são, muitas vezes, a primeira fonte de exclusão das crianças das possibilidades de desenvolvimento a partir de interações sociais. Para essas crianças, a inclusão escolar significa a oportunidade de aprender competências básicas para uma vida digna. A situação é paradoxal: a escola é vista como principal ele-

mento de exclusão social e, ao mesmo tempo, instituição-chave para a inclusão social. Uma alternativa, segundo Echeita, seria abordar de forma crítica as práticas excludentes e destacar aquelas que promovem a inclusão e a participação de todos os alunos na vida escolar.

Retomando o terceiro item citado, o processo inclusivo adentra ainda mais a educação, no sentido amplo, indo em direção à produção do conhecimento. As diferentes formas de apreender o mundo conhecidas a partir da interação com pessoas com necessidades especiais questionam as formas e processos tradicionais de ensino/aprendizagem, consagrados pela escola. Uma pessoa cega estuda anatomia e citologia – tradicionalmente apreendidas pelos olhos. Uma pessoa surda conclui a graduação em Psicologia, tradicionalmente vista como profissão da escuta. Se um grande mérito do saber científico reside na sua possibilidade de ser questionado, deparamo-nos com questionamentos das impossibilidades – a impossibilidade de ver com o tato e de ouvir com os olhos. A inclusão escolar de pessoas com NEE, ao questionar as impossibilidades, o que estava estabelecido, lança bases para novas formas de conhecer e pensar o mundo, os objetos do mundo e as relações que nele se estabelecem.

Já o quarto item relaciona-se à necessidade de lidar com objetos do conhecimento e conceitos, implicando a construção de novas metodologias de ensino e de investigação. Ao nos perguntarmos: como os alunos cegos conhecem o átomo que é invisível também para os videntes? Quando se trata de conhecer os "invisíveis", qual é o nível de partida ou o nível de desenvolvimento real de cada aprendiz? Como eles progridem depois da intervenção pedagógica? Quanto ao aluno surdo, a sua escrita toma como referência, em nosso contexto, a Libras – língua brasileira de sinais – e nesse sentido é fiel ao seu pensamento, mas não corresponde, muitas vezes, ao português oficial e nem pode substituí-lo. A adoção de diferentes línguas na sala implicaria formas diferentes de avaliação? Os pontos de partida e de chegada são os mesmos para surdos e ouvintes?

O quinto aspecto diz respeito à abordagem dos sujeitos em pesquisas que exigem observação, entrevistas ou mesmo experimentação. Os comitês de ética mantêm exigências que visam a preservar os sujeitos e o produto das pesquisas. Dessa forma, os sujeitos entrevistados necessitam conhecer e assinar o "Termo de consentimento livre e esclarecido". Quando os entrevistados são cegos, o termo precisa ser acessível em Braile. Poderá ter o nome do entrevistado escrito em Braile mas, se ele não sabe assinar à tinta, deverá ser encontrada outra alternativa. Quando o sujeito entrevistado é surdo e alfabetizado na língua portuguesa, tudo transcorrerá conforme o previsto. No entanto, muitos surdos adultos não são alfabetizados: apesar de enxergarem, não sabem ler e quando conhecem um pouco da escrita apresentam dificuldades com leitura de textos. Por outro lado, usam Libras, que não tem ainda uma tradução para a escrita, nem substitui o português escrito. A linguagem é sinalizada no espaço e desaparece. Não fica registrada como um documento. Um intérprete de Libras poderá explicar para um adulto surdo em que consiste tal termo de consentimento, e o adulto surdo pode responder em Libras se entendeu, se está de acordo, mas não pode registrar isso da forma padrão. Certamente encontraremos as alternativas para tais situações com o desenvolvimento do processo inclusivo, com o incremento das pesquisas.

Esses cinco pontos foram escolhidos de uma série de outros possíveis, para propor uma reflexão sobre a amplitude do projeto de educação inclusiva de alunos com NEE nas escolas comuns. Esses pontos registram que a escola e a sociedade não estão diante de uma equação de simples solução, o que não quer dizer que seja uma equação insolúvel.

Educação inclusiva, capacitação de professores e transformações conceituais

A proposta de educação inclusiva está em curso na sociedade brasileira e enfrentará ajustes ao longo do tempo. A atenção requerida da sociedade para cada ajuste, cada nova política, cada novo projeto possibilitará progredir nessa perspectiva. Ainda assim, as

contradições sociais estão presentes em vários momentos dessa proposta, envolvendo pessoas e instituições. Vejamos duas delas:

De um lado, os professores demandam capacitação para atuar no processo inclusivo e estimular o desenvolvimento dos alunos. A legislação educacional também prevê essa capacitação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Por outro lado, há pouca previsão sobre quais alunos chegarão às salas de aula e quais seriam suas necessidades especiais. Mesmo se alcançarmos a excelência na capacitação, devemos compreender que as necessidades especiais são dinâmicas e não estáticas, e que interagem com a particularidade e a singularidade de cada um; ou seja, são como categorias médicas para os diagnósticos, mas se apresentam diferentes em cada sujeito, fugindo a padronizações. A busca de padronizações na educação inclusiva já foi destacada de forma crítica por Mendes (2006, p. 387-405), que recorreu à análise de outros autores. Consideramos que há necessidade de se estabelecer parâmetros educacionais, mas eles não podem ser uma "camisa de força". Na medida em que os processos educativos fogem às padronizações, possibilitam um questionamento e uma reformulação do saber científico que originou essas mesmas padronizações como categorias.

Como exemplo desse questionamento, podemos citar a literatura atual sobre a síndrome do autismo. Essa literatura nega que em todo transtorno do espectro autista haja deficiência mental, e até, pelo contrário, afirma a existência de pessoas com altas habilidades, em situações como a da síndrome de Asperger. Isso foi constatado a partir da percepção, por meio de observações, interações e avaliações, do alto desempenho acadêmico de alunos com essa síndrome. Assim o conhecimento científico só pode progredir buscando aproximações com a realidade, sendo questionado e não negando evidências, uma vez que essas realidades, ao questionarem o saber científico, promovem o seu desenvolvimento. Favoreceram assim uma maior compreensão da síndrome do autismo e uma diferenciação da síndrome de Asperger.

Outro ponto assinalado: consideramos as deficiências (no âmbito escolar geralmente denominadas necessidades educacionais especiais) como elementos inerentes à condição humana e mesmo inevitáveis com o passar dos anos. As pessoas idosas costumam apresentar dificuldades de enxergar, ouvir, caminhar. Dados citados em Lima (2006, p. 176) indicam que, na população com mais de 60 anos, 29,34% são portadores de deficiências. Assim, a sociedade precisa contemplar essa realidade, organizando-se e transformando-se à medida que a população envelhece. Seria uma forma inevitável de deficiência diferente daquela provocada por situações sociais adversas e que atingem muitas crianças e jovens, além de pessoas idosas. A grosso modo existiriam duas situações propiciadoras de deficiências, uma inevitável e outra evitável.

Como vamos relacionar essas situações de deficiências evitáveis e inevitáveis ao discurso e à prática de prevenção da deficiência presentes em políticas sociais de emprego, renda e saúde pública? E como compreendê-las em face de grupos organizados, como os da comunidade surda, que não considera a surdez uma deficiência? No entanto, falamos da prevenção da surdez pelo uso da vacina contra rubéola, doença responsável pelo maior número de casos de surdez no Brasil.

Um outro ponto que nos leva a refletir sobre aspectos conceituais: a literatura sobre educação inclusiva em geral tem destacado como opostos e dicotomizados os processos de integração e inclusão. Se o termo "integração" significa também estar no mesmo espaço físico, torna-se impossível desenvolver o processo inclusivo sem essa concepção de integração. Assim a educação inclusiva não deve pressupor a mera negação da integração – qual seja a sua dicotomização ou oposição total à educação inclusiva ou inclusão. Em muitas escolas esses dois processos coexistem, variando de uma sala para outra, ou mesmo dentro da mesma sala, conforme a necessidade especial do aluno. No entanto, a educação inclusiva pode ser entendida como movimento de superação da proposta de integração. A oposição à inclusão é a exclusão e mesmo esses dois termos

merecem mais estudo, como afirmamos no início deste texto. Qual é o nosso enfoque quando falamos em inclusão? É o sociológico, o pedagógico, o psicológico, o histórico, o político, o filosófico? É possível uma abordagem interdisciplinar do conceito de inclusão?

Educadores e pesquisadores de diferentes áreas protestam: ou se faz inclusão escolar do aluno especial na sala comum, ou finge-se que está incluindo? Essa "integração" é uma exclusão dentro da sala de aula. E continuam alguns discursos: então seria melhor que esses "alunos de inclusão" não estivessem lá. A partir desse discurso, tomam partido da segregação, da exclusão do aluno da sala comum. Se mesmo com a proposta de educação inclusiva, a sala comum os "exclui", no sentido de isolar esses alunos, surgem duas alternativas: a modificação da sala comum de forma que ela envolva cada vez mais os alunos nas atividades pedagógicas, ou o retorno desses alunos à educação segregada.

Ocorre que os alunos reais estão na sala comum das escolas comuns, ainda que persistam dificuldades, algumas delas previstas, como a falta de capacitação de docentes, de recursos públicos, de investimentos em infraestrutura e falta de pessoal. Essa sala de aula, porém, não tem a mesma configuração de uma outra que não tem nenhum aluno com necessidades especiais. E é essa configuração diferenciada que vai impulsionar necessidades e reivindicações que podem não estar previstas em um projeto oficial de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais nas escolas comuns da rede regular de ensino. No entanto, as demandas trabalhadas pedagogicamente podem enriquecer o processo educativo dos alunos.

A pretensão deste ensaio não é afirmar impossibilidades da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas salas comuns, mas buscar superar contradições, estimulando reflexões e práticas pedagógicas que favoreçam o processo inclusivo de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas comuns. Dessa forma, pode-se contribuir para o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, na constante defesa da educação de qualidade para todos os alunos.

As reflexões assinaladas devem considerar a legislação sobre inclusão escolar como ponto de partida para a construção de escolas inclusivas, construção esta que envolve a todos. A consideração da lei como ponto de partida exige a ação de sujeitos sociais para que essa escola se realize e não seja vista apenas como uma obrigatoriedade. Destacada apenas como compulsória, a inclusão escolar de pessoas com NEE perde parte da sua potencialidade de transformação dos discursos, das relações sociais, da escola e da sociedade.

Referências

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira*: integração e segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

ECHEITA, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2006.

LIMA, P. A. Educação inclusiva. In: MIRANDA, G. V.; ANTUNES, M. A. C.; CAIAFA, M. U. (Org.). *Guia de estudo*: educação inclusiva. Módulo 7. v. 3. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2005. (Coleção Veredas).

LIMA. P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,* v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.

MITTLER, P. *Educação inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OXFAM INTERNATIONAL. *Education now*: break the cicle of poverty. Oxford: Oxfam Publications, 1999.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Araújo P. Borges
Psicóloga, mestre em Psicologia pela PUC-MG, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG, integrante da Diretoria Técnica do CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Albertina Mitjáns Martinez
Psicóloga, com doutorado em Ciencias Psicologicas pela Universidad de La Havana e pós-doutorado na Universidade Autônoma de Madri. É professora da Universidade de Brasília e colabora no Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade de São Carlos de Guatemala.

Ana Lydia Santiago
Psicóloga, doutora em Psicologia pela USP, professora do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG, coordenadora do Nipse – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, da linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação, FAE/UFMG.

Érika Lourenço
Psicóloga, mestre em Psicologia Social e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, membro do grupo de pesquisa História da Psicologia e Contexto Sociocultural, integrante da diretoria do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG.

Gustavo Batista Chaves
Psicólogo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador do NIPSE - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação - FAE/UFMG.

Heulalia Charalo Rafante
Doutora em Educação pela UFSCar, integrante do grupo de pesquisa Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social e do Núcleo UFSCar do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil.

Iza Rodrigues da Luz
Psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília e doutora em Educação pela UFMG, professora de psicologia da educação na Faculdade de Educação da UFMG.

Jácia Soares Santos
Pedagoga, especialista em Teoria Psicanalítica e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado no município de Belo Horizonte, pesquisadora do NIPSE - Nucleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação da FAE/UFMG.

Libéria Neves
Psicóloga, especialista em Psicologia Escolar e Educacional, mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, atriz, professora de teatro na PUC Minas e na Escola Guignard (UEMG).

Lícia Caetano Maia
Psicóloga com especialização em Psicologia Clínica pela FEAD-MG, realiza serviços de atendimento clínico, consultoria e intervenção em escolas e ONGs, supervisão, orientação vocacional e reorientação de carreira. Ministra cursos e palestras. É membro do Grupo Experiência Elementar em Psicologia – estudo, pesquisa e intervenção.

Magda Helena Balbino Casarotti
Psicóloga, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, diretora da Escola Materna da Fundação Torino, participante do Nipse – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, FAE-UFMG.

Marcelo Ricardo Pereira
Psicólogo com formação pela Escola Brasileira de Psicanálise, mestre em Educação pela UFMG e doutor em Psicologia e Educação pela USP, professor da Faculdade de Educação da UFMG onde coordena a linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Margaret Pires do Couto
Psicóloga, mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG e doutoranda da Faculdade de Educação da UFMG na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, professora do Centro Universitário Newton Paiva e membro da Escola Brasileira de Psicanálise- Seção Minas Gerais.

Margarete Parreira Miranda
Psicóloga, mestre e doutora em Educação pela UFMG, professora de psicologia da educação na UFOP, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Caleidoscópio da UFOP- Pesquisa em Psicanálise e Educação .

Maria das Graças Oliveira
Pedagoga, mestre em Educação pela PUC-MG, professora na Fundação Educacional Monsenhor Messias e nas Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, doutoranda em educação na Universidade Estadual de Campinas.

Maria Gláucia Pires Calzavara
Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, professora de Técnicas de Avaliação Psicológica na Universidade Federal de São João Del-Rei.

Maristela Rossato
Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, ênfase em ensino e aprendizagem em sala de sula, subjetividade, fracasso escolar, metodologias alternativas para EaD.

Marlene Maria Machado da Silva
Pedagoga, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, integrante do Nipse – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Miguel Mahfoud
Psicólogo, mestre em Psicologia e doutor em Psicologia Social pela USP, editor da revista *Memorandum: memória e história em psicologia* (Belo Horizonte), é professor do Departamento de Psicologia da UFMG, onde coordena o Laboratório de Análise de Processos em Subjetividade (LAPS).

Nádia Laguárdia de Lima
Psicóloga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, professora do Departamento de Psicologia da UFMG.

Priscila Augusta Lima
Psicóloga, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, doutora em Psicologia e Educação pela USP, professora de psicologia da educação na Faculdade de Educação da UFMG, coordenadora do GEINE – Grupo de Estudos de Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais.

Raquel Cabral de Mesquita
Psicóloga, especialista em Psicologia da Educação pela PUC-MG, formação em Psicanálise pela Escola Brasileira de Psicanálise, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, professora de psicologia na Faculdade de Divinópolis, MG.

Raquel Martins de Assis
Psicóloga, mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP-Ribeirão Preto, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, professora de psicologia da educação na UFMG, integrante do Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sócio-cultural e da diretoria do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Regina Helena de Freitas Campos
Psicóloga, PhD em Educação pela Universidade de Stanford, EUA, professora titular de psicologia da educação na Faculdade de Educação da UFMG, presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Renata Nunes Vasconcelos
Pedagoga, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Belo Horizonte. Integrante do NIPSE - Núcleo interdisciplinar de pesquisa em psicanálise e educação, coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso pedagógico da FAE-UEMG.

Rita de Cássia Vieira
Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, doutora pela Faculdade de Educação da UFMG, coordenadora técnica e pesquisadora do Laped – Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff, Faculdade de Educação da UFMG.

Roseli Esquerdo Lopes
Terapeuta Ocupacional pela Universidade de São Paulo (USP), Especialista em Saúde Pública pela USP, Mestre em Educação pela UFSCar e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Terapia Ocupacional da UFSCar. Integrante do Núcleo UFSCar do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social – CNPq.

Silvia Parrat-Dayan
Psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra, colaboradora científica dos Arquivos Jean Piaget.

Tânia Aparecida Ferreira
Psicóloga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais na linha de Pesquisa Psicanálise e Educação, psicanalista, professora da Escola de Saúde Pública de Minas Gerais – ESP.

Este livro foi composto em Berkeley, Corbel
e Dante e impresso em papel Offset 75g
para a Editora PUC Minas pela TCS Soluções
Gráficas e Editora Ltda, outono de 2011