

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc
EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

INIBIÇÃO NO FUXICO DE APRENDER

LUDMILLA LOPES DA FONSÊCA



Salvador
2012

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

INIBIÇÃO NO FUXICO DE APRENDER

LUDMILLA LOPES DA FONSÊCA

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Pós Dr^a Maria de Lourdes Soares Ornellas

**Salvador
2012**

F673 Fonsêca, Ludmilla Lopes
Inibição no Fuxico de Aprender/,Ludmilla Lopes Fonsêca –
Salvador 2012
128p

Orientador Profª Drª Maria de Lourdes Soares Ornellas

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação
em Educação e Contemporaneidade.

1. Inibição 2. Psicanálise 3.Psicologia da Aprendizagem 4. Educação
I Título.

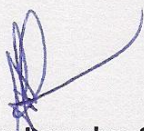
CDD 153.15

FOLHA DE APROVAÇÃO

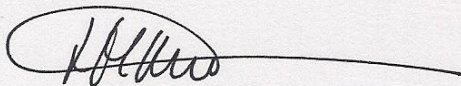
"INIBIÇÃO NO FUXICO DE APRENDER"

LUDMILLA LOPES DA FONSÊCA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de setembro de 2012, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



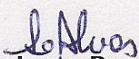
Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech
Universidade de São Paulo – USP
Doutorado em Psicologia do Escolar
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse
Université Paris 7 - Denis Diderot - França



Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

DEDICATÓRIA

Aos meus pais fonte de inspiração, aos meus amores incondicionais Totó (in memoriam) e Chiquinho pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, *Luis Carlos* e *Maria das Graças*, pela dádiva da vida, pelas palavras de encorajamento e por apoiarem as minhas escolhas. Ainda por me mostrarem que na educação encontro eco para minhas inquietações e por me mostrarem que vale à pena este caminho.

A meu avô *Yôyô* figura que até hoje no alto dos seus 100 anos une a família Lopes da Silva. Aos meus tios *Sebastião*, *Fátima* e *Zélia* por serem pais ‘honorários’ e ‘honoráveis’. À tio *Vanderce* pela sua singularidade, pelo afeto e pelas trocas teóricas inquietantes e à sua família pelo carinho. A *Marcus Almeida* e *Gabi Almeida* por serem “irmãos de coração” que sempre estiveram comigo nos momentos especiais a quem devo não a consanguinidade, mas o estabelecimento de um forte laço de amizade e afeto. A *Cristiano Chaves* e *Gracielle Donato* por serem “cunhados” e fazerem parte de mais esta conquista; ao primeiro pela eloquência que me inspira escrever e por me mostrar que o caminho da docência vale à pena; à segunda por me mostrar que devemos encontrar um jeito leve para viver a vida.

Aos meus sobrinhos *João Gabriel Almeida*, *Pedro Henrique Almeida*, *Maria Clara Almeida* e *Bernardo Almeida* pela possibilidade de maternar cada um, em cada tempo não me deixando esquecer como é bom ser criança em cada sorriso e em cada abraço.

Aos meus amigos – *Leide Antonino*, *Marcelo Barreto* e *Ana Rita Ferraz* - com quem integro o “Quarteto Fantástico” pelos brindes a Baco noites à dentro, pelas conversas, pelas viagens e pela amizade.

A *Simone Lima*, *Paula Teles*, *Karla Chaves*, *Cláudia Pedral*, *Selma Marinho* e outros amigos e amigas pela cumplicidade.

À *Jacy Soares*, *Anabel Guillén* e *Maria Luisa Inguaggiato* as quais integram Associação de Psicanálise da Bahia, que desde 2007 despertam em mim o encanto pelo estudo da Psicanálise com suas falas as quais muito contribuem na minha formação profissional e acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Gepe-rs pelas trocas e pelo companheirismo.

Aos colegas da turma de mestrandos do PPGEduC 2011 por ter compartilhado das discussões, das lágrimas e dos sorrisos, dos momentos de hiato da escrita. Obrigada pelas contribuições e trocas teóricas. Especialmente as “meninas superpoderosas” – *Mari Dantas*, *Ana Crish Pereira*, *Fulvia Rocha* – a *Vilma Barreto*, *Kamila Novais* e *Leila Mazarakis*.

À Universidade do Estado da Bahia através do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC que possibilitam o enlace de pesquisa, ensino e extensão.

A Prof^a Dr^a Leny Magalhães Mrech - FEUSP, Prof^a. Pós Dr^a. Lynn Rosalina Gama Alves e Prof^a. Dr^a Larissa Soares Ornellas Farias - Uneb por aceitarem o convite para banca de avaliação do presente trabalho abrilhantando a minha produção. E ao Prof^o Dr^o Augusto César Leiro – Uneb e Ufba – o qual esteve presente na banca de qualificação e muito contribuiu para que as unidades de fuxico se fizessem peça.

Por fim, a minha orientadora Maria de Lourdes Ornellas figura singular que me ajudou a tecer esta colcha de fuxicos numa parceria à quatro mãos que agora é apresentada aos meus olhos como uma obra. Por me inserir no mundo das artes e da filosofia transmitindo o estilo de fazê-los conversar com a Psicanálise. Pelos diálogos epistemológicos, pelo acolhimento e escuta dos meus hiatos teóricos. Também por me (des)orientar com seu dizer em certa feita quando nomeou “formiguinha da folha grande”.

RESUMO

O presente estudo nomeado Inibição no Fuxico de Aprender visa contribuir para a educação contemporânea. Uma avaliação dos debates atuais no campo da educação é suficiente para perceber um contíguo de proposições em torno da temática *difficuldade de aprendizagem*. Na tentativa de explicação destas sucedem-se novas concepções teórico-epistemológicas principalmente nas áreas de educação, psicologia e psicanálise. Diferentemente do utilizado no senso comum neste trabalho o foco terminológico se dá na “*inibição no ato de aprender*” com vistas à possibilidade de ampliação dos estudos de tal fenômeno, pois o compreendo como aquele que dá possibilidade de entendimento com relação a uma função, não tendo necessariamente, uma implicação patológica o que também o faz transitório. A inibição é a demanda que ocorre, unicamente, na dimensão do eu e se expressa como uma limitação funcional neste caso trato da inibição do saber e tenho como problema avaliar de que maneira o professor lida com os afetos prazerosos/desprazerosos que envolvem a relação com o aluno no processo de inibição no ato de aprender e como objetivo geral analisar os processos constitutivos do aluno com inibição no ato de aprender com vistas a encontrar alternativas que emergem no aluno o desejo aprendente. A concepção teórica a qual esse estudo se sustenta é a interface psicanálise e educação e os teóricos os quais me apoio são Freud, Lacan, Kupfer, Mrech, Ornellas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os instrumentos selecionados para coleta foram: observação, entrevista narrativa e narrativa imagética. A análise dos dados foi tratada pela análise do discurso, os sujeitos em número de seis foram selecionados pelo critério do desejo e o locus optou-se por uma escola da rede municipal da cidade de Salvador. Os achados desta pesquisa estão representados pelos extratos: *aluno inibido na sala de aula, a presença da família, o manejo docente, a não permanência na sala de aula etc.* Expressa-se nas (in)conclusões que para pensar essa inibição faz-se preciso escutar para que o aluno encontre na sala de aula seu lugar para aprender. Diante de tal exposição refiro que a *metáfora do fuxico* e sua conexão com a inibição no ato de aprender é a minha tentativa de contribuição com a proposta de interface entre Psicanálise e Educação.

Palavras – Chave: Inibição, Psicanálise, Educação, Aprender.

ABSTARCT

This study named in Fuxico Inhibition of Learning aims to contribute to contemporary education. A current debates' assessment in the education is sufficient to realize a propositions' contiguous around the theme "learning difficulty". In an attempt to explain these propositions follow up new theoretical-epistemological's conceptions mainly in the education, psychology and psychoanalysis' areas. Otherwise the use of common sense, the terminology focus in this work occurs is "inhibiting in learning's act" with a view to possibility of expanding the study of this phenomenon, because I understand as that gives possibility of understanding with respect to a function, not having necessarily a pathological implication, what also makes it transitory. Inhibition is the demand that occurs solely in the size of "I" and is expressed as a functional limitation, in this case I treat of "knowledge inhibition" and I know how to assess the problem of how the teacher handles the affections pleasant / unpleasant involving the relationship with the student in the inhibition process in learning and aimed at analyzing the processes constituting the student with inhibition in the act of learning view to finding alternatives that emerge in the student the desire learner. The theoretical concept which this study was based is the interface "psychoanalysis and education", and the theorists who prop me were Freud, Lacan, Kupfer, Mrech, Ornellas. This was a qualitative research and the instruments selected for gathering were: observation, narrative interview and narrative imagetie. Data analysis was treated by speech analysis, six subjects were selected by the desire's touchstone and locus choosed was a municipal school of Salvador city. The research's results founds were represented by extracts of inhibited student in the classroom, the family's presence, teachers' handling, the fact they do not keep on the classroom etc. It is expressed in (un)conclusions that, to think this inhibition, it becomes necessary to listen what this students find in your classroom a place to learn. Ahead this exposition, I relate that "fuxico's metaphor" and its connection with the "inhibition in learning's act" is my attempt to contribute with the interface between Psychoanalysis and Education.

Key Words: Inhibition, Psychoanalysis, Education, Learning.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Sistematização de alguns dados da pesquisa de Kupfer <i>et al</i> (2010).....	34
TABELA 2 - Categorização as falas dos sujeitos da pesquisa	70
TABELA 3 - Organização do quadro de pessoal do <i>locus</i> estudado	73
TABELA 4 - Distribuição de alunos por segmento de ensino	73
TABELA 5 – Triangulação dos achados coletados nas observações, narrativas e entrevistas	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Sistematização Discursiva	36
FIGURA 2 – Nó Borromeu	47
FIGURA 3 – Triádico Freudiano	47

SUMÁRIO

1 Introdução	15
2 Educação Contemporânea	25
2.1 A vista de alguns pontos da educação contemporânea	28
2.2 A Psicanálise atravessa a educação na contemporaneidade	34
2.3 Psicanálise e educação uma escuta contemporânea à inibição no ato de aprender	39
3 Constituição do sujeito da aprendizagem e inibição no ato de aprender	44
3.1 Parentalidade e sua interface com a inibição no ato de aprender	48
3.2 Formação do professor na contemporaneidade pela via da subjetivação e sua relação com a inibição da aprendizagem	53
4 Fuxico por fuxico numa estampa singular	62
4.1 Descrição dos primeiros fuxicos	64
4.1.1 Instrumentos de coleta de dados	65
A) Observação	65
B) Entrevista Narrativa	66
C) Narrativa Imagética e seu manejo nesta pesquisa fuxico	67
4.1.2 A técnica de análise de dados	68
4.1.3 Os sujeitos da pesquisa	69
4.1.4 Descrição do <i>Locus</i>	70
4.2 Descrição do manejo da coleta de dados inicial	75
4.2.1 Pré-teste do instrumento “narrativa imagética”	77
4.3 Instrumento narrativa imagética com os sujeitos da pesquisa	80
5 Juntando fuxicos – descrição da análise de dados	83
5.1 Categorização das falas das observações realizadas: uma fita de Möebius	83
A) Dentro-fora da sala de aula	84
B) Aluno inibido no aprender	86
C) Aprender: campo do impossível	86
D) Participação da família no aprender	88
E) Bicho papão do aluno	90
5.2 Categorização das narrativas imagéticas	91

F) Leituras das letras na escola	93
G) Fuxico de aluno	94
H) Sim e Não na presença da família	97
5.3 Categorização das entrevistas narrativas	98
I) Aluno inibido: sinônimo de retraído	98
J) Inibição e dificuldade instrumental	99
5.4 Triangulação das categorias	101
5.4.1 Enlace borromeico	102
5.4.1.1 Elos deste nó	102
6 Fuxicos (in)conclusivos	108

REFERÊNCIAS

APÊNDICE

ANEXOS



Primeiro passo
INTRODUÇÃO

Colcha de retalhos

*Teço, como quem tece colcha de retalhos,
Unindo cada imagem dos sonhos que tenho;
E ainda os enfeito com alguns penduricalhos.
(Para que sejam versos melhores, me empenho.)*

*Pinto-os com cores de diversos matizes,
Para que aos olhos cheguem sempre com graça
E venham a ser, assim, como cicatrizes,
Marcas indeléveis nesse tempo que passa.*

*Quando mais tarde lançar os olhos, saudoso,
Por entre as frases que deixo nesses meus versos,
Quero sentir de novo o que senti um dia*

*E poder desfrutar novamente esse gozo,
A lembrança feliz de momentos diversos;
Retalhos de sonho, vivência, fantasia.*

Frederico Salvo

1 INTRODUÇÃO

Principio esse capítulo na tentativa de desvelar o poema considerando que o mesmo tem muito a dizer sobre a temática dessa pesquisa. Os retalhos de sonhos, a vivência, a fantasia nos levam a pensar sobre o desejo de ter na escola um aluno que aprende. A combinação das cores permite matizes talvez antes não pensados, e a ressignificação destes retalhos traz à tona uma gama de possibilidades artísticas e/ou pedagógicas.

A educação e a psicanálise cada uma na sua singularidade trazem no seu escopo estas *“cores de diversos matizes”*. Se pensarmos nos matizes em relação à primeira – educação - podemos falar deles quanto às escolas ou correntes teóricas considerando que estas existem na tentativa de dar conta da ‘melhor maneira de como se ensinar’. Em relação à segunda – a psicanálise - podemos pensar os matizes na quantidade de teóricos que trazem um manejo diferenciado para escutar o sujeito. Nestas *“cores de diversos matizes”* da psicanálise ou da educação busco unir cada imagem numa teia significativa que possa contribuir na tecedura da colcha de retalhos que ora se inicia.

Tecer inter-relações do sujeito com a formação acadêmica inicialmente mostrou-se para mim como uma tarefa difícil de maneira que permitiu resgatar na minha história questões que nem na análise pessoal fazem tantos sentidos. Foi uma tessitura dos pedacinhos do meu cotidiano - uma sucessão de teses, antíteses e sínteses - até conseguir colocar no papel estas palavras nesse tecer. Lembrei-me de uma “colcha de fuxicos”¹. Certamente, isso tem a ver com minha herança nordestina, a qual tenho pertencimento e enraizamento com muito orgulho. Recordo-me de na tenra infância ter tido uma dessas colchas, para cobrir as minhas bonecas, ofertada por pessoa especial e muito simples que trabalhava para minha avó numa cidadezinha do interior da Bahia de ‘nome amargo’ – Amargosa – mas que traz doces lembranças de um tempo.

Sobre esse significante **“fuxico”** inicialmente **destaco-o enquanto** técnica artesanal que tem sua origem desconhecida. Historicamente pensa-se que a sua matéria prima – tecidos nobres – tenha chegado ao país trazida por

1 Após o uso desta metáfora, no processo de pesquisa para revisão de literatura encontrei com o texto *Tradição cultural, diversidade e interculturalidade no educar: Por uma pedagogia do fuxico* do Doutor em Educação da UFBA, Miguel Almir Araújo que utiliza o termo “pedagogia do fuxico”. Cf. Araújo, 2010.

portugueses e espanhóis no século XIX e, a feitura em si do fuxico é atribuída às escravas africanas².

Suas manifestações mais pertinentes podem ser encontradas nos estados da Bahia, Minas Gerais e Pernambuco, há pelo menos 150 anos e de uma forma geral esteve associado a uma classe social de baixa renda e ainda às comunidades rurais. Importante referir que em certa medida o brasileiro dificilmente se deixou moldar pelos hábitos artísticos e culturais dos seus colonizadores e essa miscigenação faz com que se dê origem a uma das nossas maiores características: a criatividade.

O fuxico enquanto arte provém do interior da própria cultura popular na interface da tradição portuguesa, espanhola, indígena e africana. O mesmo é composto especialmente pela união de várias pequenas trouxas de tecido, que normalmente são feitas com retalhos descartados após o uso da peça principal na confecção de peças nobres. Na elaboração desta técnica, de maneira geral, são utilizados os retalhos de tecidos, agulhas, linhas, um molde de formato redondo e tesoura e, os pontos que vão fazendo a união. Curioso referir que a expressão “fuxico” também diz respeito - na região nordeste do Brasil – à conversa das mulheres que se uniam para confeccionar o artesanato e, enquanto isso não perdiam tempo colocando as fofocas, os cochichos e os mexericos em dia. Ou seja, realizavam seus famosos “fuxicos”.

O fuxico o qual trabalho, nessa escritura, é aquele que diz respeito à arte, a construção, ao movimento, a diferença. Assim, utilizo esta metáfora fazendo relação com a inibição no ato de aprender. Inicialmente penso no fuxico enquanto arte sendo o aluno com inibição no ato de aprender aquele retalho de pano que é subaproveitado, retirado da peça de tecido principal e, ao causar inquietação no que diz respeito ao que fazer dele o mesmo é entregue para que *um outro* possa dar um destino àquelas tiras irregulares, fora de padrão. Essa referência de fuxico faz também laço com a minha história em que cada fase é representada parcialmente por uma unidade as quais formam a colcha da minha vida. Etapas que se somam, se enredam na medida em que as diferenças se juntam numa estampagem quase harmônica e ao mesmo tempo multifacetada.

2 Cf. <http://fuxiquinha.wordpress.com/historia-do-fuxico/>

Os meus passos acadêmicos iniciais foram dados no ensino infantil cursado em uma escola Montessoriana. Esta me possibilitou ser dinâmica, organizada e, acima de tudo, aprendi a ter a responsabilidade de buscar os conhecimentos de acordo com os meus desejos. No Ensino Fundamental I, novas amizades se fizeram e li o meu primeiro livro com mais de 450 páginas. Estas foram as primeiras letras lidas com tanta gana que em uma semana terminei a leitura do livro. Foi *Papillon - o homem que fugiu do inferno*, de Henri Charrière, que conta a história de um homem que consegue fugir da terrível prisão na Ilha do Diabo, cercada por uma floresta impenetrável na Guiana Francesa. Este livro me mostrou que quando queremos algo, nada nem ninguém pode demover a nossa ideia. Já o Ensino Médio foi um momento importante de definições, pois à beira do vestibular pairava a dúvida de que carreira optar e foi então que abracei o curso de Psicologia. Vale pontuar que o que me levou a fazer psicologia foi à paixão por trabalhar com crianças com algum tipo de comprometimento. Desde esta época me inquietava o fato de alguns colegas terem tanta dificuldade de aprender, considerando que não possuíam aparentemente nenhuma doença orgânica que pudesse justificar a inibição no aprender.

Na rota da graduação de Psicologia estive engajada em muitos projetos voltados à educação. Ao me formar no ano de 2005 fui contratada por uma clínica, da qual fiz parte até Janeiro de 2010, no setor de Psicologia juntamente com mais três psicólogas. O trabalho realizado nesse *locus* era para ser desenvolvido com crianças com necessidades educativas especiais, porém, em meio aos atendimentos a pacientes “sindrômicos”³, comecei a receber crianças com dificuldades escolares encaminhadas pelas escolas, na maioria pública. Uma questão começou a me passar pela cabeça: será que o não aprendizado é doença, será que estamos *patologizando* o processo de aprender? Ali, tal dúvida passou a me inquietar.

Michel Foucault (1994), em sua obra *Doença Mental e Psicologia*, sustenta a tese de que o reconhecimento da loucura como doença mental deu-se em decorrência do processo de valor da mesma na sociedade, alterado ao longo do

³ Sindrômicos – Refiro-me aqui a pacientes que apresentam síndromes orgânicas diagnosticadas e catalogadas.

tempo por questões sociais e legitimado, a partir do século XVIII, pela medicina e posteriormente pela psicologia. Através do estudo da produção de Foucault sobre a loucura, percebo a possibilidade do estabelecimento de um paralelo entre a mesma e a questão do fracasso escolar, acompanhando a evolução do conceito na ótica da medicina, da psicologia e da pedagogia, o que daria a base de análise do surgimento de novas concepções na contemporaneidade e da criação de outras possibilidades de pensar as questões referentes à aprendizagem como um resultado deste processo.

Não posso deixar de apontar que o surgimento deste objeto, no que pese ter tido seu início na clínica, é visto por mim como uma peça na dinâmica psicossocial com uma função de tamponamento no que diz respeito ao processo do insucesso escolar como pontua Bossa (2000). Conheci esta autora no curso de especialização em Psicopedagogia, o qual foi escolhido com intuito de direcionar meus estudos para uma especialização que pudesse contribuir na resposta às inquietações da prática e, que além de tudo me apresentasse recursos na intervenção destes problemas ditos de aprendizado. Minha opção pela psicopedagogia não poderia, entretanto, ser qualquer psicopedagogia, ela tinha que ser na linha psicanalítica. Afinal, eu precisava estar próxima do meu viés teórico e assim o meu objeto foi se delineando no que se refere à inibição da aprendizagem e os afetos perpassados por este significante.

Bossa (2000), nos seus escritos apresenta a ideia de que somos instigados a analisar até que ponto a falta de um campo epistemológico não está relacionada a esta estrutura de mascaramento de interesses políticos no âmbito educacional, e ao próprio paradoxo oriundo desta prática, que procura extirpar o fracasso escolar, mas que pressupõe sua existência para se constituir. Foi a partir daí que adentrei mais ainda o campo de estudo teórico em busca da articulação da interface psicanálise e educação, que nesta díade amplo e penso outras (im)possibilidades de intervenção para estas novas manifestações psíquicas.

Na continuidade dos meus estudos e, ainda na minha inquietação, encontro na leitura psicanalítica de Lajonquière (1999) a expressão peculiar do que eu vinha a verificar sem conseguir nomear. O autor traz a ideia de “processos de psicologização do cotidiano escolar”, o qual descreve como

sendo a infiltração de ideias do âmbito psicológico determinando a direção da prática pedagógica, o que a afastaria de seu objetivo, ou seja, a articulação do conhecimento.

A escolha por uma linha de orientação psicanalítica para este escrito se deu por encontrar neste referencial uma fundamentação que me permitiria realizar uma diferenciação entre escuta do sujeito em contraposição às técnicas de ajustamento, uma vez que a psicanálise se constitui como uma prática que rejeita qualquer tentativa de aprisionamento do sujeito em uma determinada posição, como por exemplo, a rotulação do mesmo a partir de um diagnóstico fechado como disléxico, disortográfico e outros tantos *dis*. Sobre esta escuta Ornellas (2009) nos esclarece que se trata de uma prática ocorrida no ato pedagógico inserida em uma situação transferencial, uma escuta pedagógica de inspiração analítica.

Em seu texto "Sobre a Psicanálise Selvagem", Freud (1910) condena uma prática que sob a fachada de psicanálise se identifique com um tipo de aconselhamento, uma vez que não é possível a aquisição de um saber sobre o outro. Pondera o autor que ao aconselhar, o paciente será levado a acreditar que é o analista o possuidor de uma verdade inquestionável, o que resultará, por vezes, na cristalização do mesmo em uma posição. Assim, a minha busca tomando por base as ideias psicanalíticas faz com que tal fato deva ser levado em conta a partir da constatação da existência do inconsciente, como uma lógica de funcionamento livre de doutrinações, e passível de resistência interna. Sendo assim, sou tentada por conceber o meu objeto como sendo a 'inibição no ato de aprender' levando em conta a premissa que o que sabemos sobre o outro é apenas uma suposição, e não uma verdade corroborada com o dizer de Kupfer (2007, p.28) quando refere que "o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem sendo, portanto, feito e efeito de linguagem".

Para dar conta destas inquietações busquei uma escuta expandida e contemporânea do debate da psicanálise e da educação. Fiz inscrição como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A primeira disciplina cursada enquanto aluna regular foi Tópicos Especiais: Educação, Psicanálise e Subjetividade, pois diante das minhas inquietações era

premente que eu pudesse discutir entre pares as dúvidas e neste momento foi demarcada a minha interlocução com a educação, também ampliada com a prática profissional desenvolvida na Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador.

Após cursar outra disciplina e nas leituras de Kupfer, Lacan, Ornellas, Pereira e Mrech dentre outros e através da participação no Grupo de Estudos em Psicanálise, Educação e Representação Social (Gepe-rs⁴) - grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ, que tem como líder a Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes S. Ornellas - que fui objetivando e ancorando, costurando os meus fuxicos nesta colcha sem fim que representa minha incompletude.

A entrada como aluna regular do PPGEduC na turma de 2011 permitiu então que esta história se delineasse em forma de pesquisa e aqui nas letras que seguem coloco as impressões apreendidas pois, no dizer de Gatti “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados” (GATTI, 2010, p.12)

No que se refere ao problema, busquei apreender de que maneira o professor lida com os afetos prazerosos e desprazerosos que envolvem a relação com o aluno no processo de inibição no ato de aprender? E, para chegar nesta questão tive por objetivo geral analisar os processos constitutivos do aluno com inibição no ato de aprender com vistas a encontrar alternativas que emergem no aluno o desejo aprendente e para isso foram traçados os objetivos específicos citados a seguir: a- observar os afetos envolvidos nesta relação; b- escutar a discussão em torno da inibição no ato de aprender como um sintoma familiar-educacional-social e, sobretudo o sintoma do sujeito; c- buscar de que maneira alguns construtos da psicanálise e educação podem contribuir para que esta inibição seja escutada no *lócus* da sala de aula.

Para a fundamentação e enlace da pesquisa teorizo para falar de Psicanálise e Educação Freud (1913, 1914 e 1926), Lacan (1957), Kupfer (2004

⁴ Importante referir que este grupo de pesquisa abriga três linhas: Psicanálise e Educação; Educação e Representação Social; Educação, Arte e Manifestações Culturais e, faço parte da primeira através de encontros semanais.

e 2007), Ornellas (2009 e 2010), Mrech (2003), Pereira (2008), Lajonqui re (1999), sobre Inibição da Aprendizagem trago Cordi  (1996), Patto (1997), e Bossa (2000). Para abordar os afetos trago Freud (1913,1926), Lacan (1957) e Ornellas (2009). Além destes autores base, outros foram convidados para este diálogo contemporâneo.

Esta pesquisa esta dividida em capítulos assim como os passos necessários para a construção de fuxicos artesanais que formam uma peça única.

1  passo



O primeiro passo do fuxico se refere à construção do molde para que os retalhos sejam recortados no formato redondo está aqui referido na pesquisa nomeado de *Introdução* de modo que antecipa o panorama a ser tratado neste escrito na interface com a minha história acadêmica pessoal e do processo introdutório do aprender.

2  passo



O segundo passo do fuxico é a transposição do molde para o tecido e logo após o recorte do círculo, capítulo nomeado *Educação contemporânea*. Neste refiro acerca da avaliação dos debates atuais no campo da educação e trato da educação contemporânea de um modo mais generalizado; ainda é referido sobre o cenário desta educação contemporânea e são trazidas algumas problematizações que visam a ampliação do olhar e a articulação com teorias que sustentem uma nova perspectiva do aluno; o atravessamento da psicanálise

na educação emerge como um novo estilo, perpassando pela importância da escuta analítica à educação contemporânea. Em seguida, apresento ainda neste capítulo a descrição e discussão do panorama da educação, onde apresento esclarecimentos etimológicos sobre dificuldade, fracasso e inibição e ainda questões sobre o atravessamento da educação pela psicanálise, de forma a marcar a escuta como uma contribuição psicanalítica à leitura do fenômeno aqui intitulado de inibição no ato de aprender.

3º passo



O terceiro passo do fuxico é o alinhavo, que discorro no capítulo denominado *Constituição do sujeito da aprendizagem e inibição no ato de aprender*, que trata da relação da constituição do sujeito na aprendizagem e a inibição no ato de aprender, metaforicamente também fazendo alusão ao alinhavo borromeico⁵ no que tange o papel da família nesta estruturação, e como o professor se estrutura na relação com a inibição no ato de aprender.

4º passo



⁵ Aqui me refiro à construção lacaniana “nó borromeu” de 1972, no qual três círculos de cordão são atados de forma que se cortarmos qualquer um deles desfaz a junção com os outros dois círculos. Estes círculos trazem a representação das três categorias (Real-Simbólico-Imaginário) as quais de acordo com Lacan devem ser mantidas juntas. Cf. Roudisnesco & Plon, 1998, p.541.

No quarto passo do fuxico temos que puxar o alinhavo delicadamente para que o franzido se forme e efetivamente a unidade se constitua. Neste capítulo nomeado *Fuxico por fuxico numa estampa singular* trato da metodologia, a escolha dos instrumentos, os marcos teóricos, o *locus*, os sujeitos e a análise dos dados de maneira que refiro o escopo do que está presente como elemento fundante na investigação que forma esta peça final de fuxicos apresentada como uma dissertação de mestrado.

5º passo



No quinto passo do fuxico após as unidades construídas fazemos a junção através do alinhavo final para dar forma à colcha de retalhos. Neste capítulo intitulado de *Juntando os Fuxicos* trago as considerações finais com um amalgar da teoria usada e dos dados colhidos deixando em aberto alguns pontos que serão certamente alvo da continuidade dos meus estudos nesta metáfora tão singular.

Por fim, apresento algumas (in)conclusões na perspectiva de que enquanto sujeitos da falta sempre temos algo por dizer. Diante de tal exposição refiro que a *metáfora do fuxico* e sua conexão com a inibição no ato de aprender é a minha tentativa de contribuição com a proposta de interface entre psicanálise e educação.



Segundo Passo
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

2 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Uma avaliação dos debates atuais no campo da educação é suficiente para perceber um contíguo de proposições em torno da temática *difficuldade de aprendizagem*. Na tentativa de explicação destas sucedem-se novas concepções teórico-epistemológicas principalmente nas áreas de educação, psicologia e psicanálise além daquelas que envolvem a neurologia, neuropsicologia, psiquiatria e, ainda, a sociologia e a antropologia. Estas áreas apresentam um patrimônio vasto de contribuição o que demonstra a relevância de estudos neste campo teórico.

Em certa medida, trago o fato do progresso científico e tecnológico nestas várias áreas do conhecimento apresentarem-se estruturados de modo que tal terminologia por vezes é utilizada de maneira não exclusivista, ou seja, este é um fenômeno no qual não existe ainda um consenso. Assim, por vezes, a *difficuldade de aprendizagem* é falada como algo que deprecia e desmerece o sujeito, colocando-o em lugar de inferioridade e incapacidade, sendo trabalhada na acepção precisa da palavra como “*uma situação crítica*” (FERREIRA, 1977, p. 163).

É neste campo de concepções conceituais cognitivas, afetivas e sociais que encontra-se o professor contemporâneo. Este por vezes marca o aluno como possuidor de “*difficuldade de aprendizagem*” denunciando aparentemente, sem saber, sua incapacidade de lidar com a diferença, com a sua idiossincrasia, cristalizando uma inscrição que poderá no individual fazer signo com o significante,⁶ instaurando uma situação de ordem simbólica que não temos como mensurar a forma com a qual a mesma pode atingir o sujeito nos seus processos inconscientes. Concordo desta maneira com Cohen (2009) quando a autora diz:

É impossível precisar uma única causa do fracasso escolar, generalizá-la e dizer se é falsa ou verdadeira. Desta forma, não

⁶ Significante – termo introduzido por Ferdinand de Saussure no quadro de sua teoria estrutural da língua retomado por Lacan como um conceito central em seu sistema de pensamento sendo o significante o elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica. (Cf. ROUDINESCO, 1998, p. 708)

sendo possível localizar a verdade sobre o que gera essa problemática, faz-se uma aposta, uma escolha. A etiologia do fracasso escolar é indecidível, porque sempre fará parte de uma determinada contingência educacional, ou seja, não há uma verdade calculável, que possa dizer sobre as suas manifestações para todos. (COHEN, 2009, p. 74)

A autora neste fragmento refere sobre a impossibilidade de precisar uma causa para o fracasso escolar e diante disso corroboro afirmando que não devemos pensar na inibição no ato de aprender de modo hedonista numa tentativa de buscar uma causalidade, pois tal inibição é multifatorial. Vale neste momento abrir um adendo para tentar esclarecer sobre questões referentes às nomenclaturas acerca da aprendizagem. De modo geral a utilização pela escola do termo “dificuldade de aprendizagem” traz nas entrelinhas o viés no qual nesta terminologia estão inseridas questões de ordem orgânica e de ordem simbólica, sendo as mesmas temporárias ou não. Como afirma Fernández (1991, p. 74) “a linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo”. Consideremos que são as questões do nível simbólico que organizam a vida afetiva, cognitiva e social.

Em se tratando de “fracasso escolar” - outro termo, bastante utilizado no meio escolar - percebemos neste, uma rotulação do sujeito e uma carga semântica a qual traz uma situação de ordem simbólica que pode ultrapassar a dimensão apenas escolar, sendo este significante - fracasso - transposto, muitas vezes, para outros espaços da vida do sujeito. A saber, *fracasso* (FERREIRA, 1977, p. 228) refere-se ao substantivo masculino sinônimo de “mau êxito, malogro, ruína” sendo ele um termo carregado de preconceitos. Vou tratar do avesso dessa assertiva trazida pelo autor conforme vem sendo posto.

Estas observações semânticas tornam-se base e fundamento do que desejo dizer, de modo que com tais expressões complexas o estudo das mesmas me leva a utilizar a terminologia “*inibição no ato de aprender*”, com vistas à possibilidade de ampliação dos estudos de tal fenômeno, pois compreendo o construto inibição como aquele que dá possibilidade de entendimento com relação a uma função, não tendo necessariamente uma implicação patológica, o que também o faz transitório. A inibição é a demanda

que ocorre, unicamente, na dimensão do eu e se expressa como uma limitação funcional, neste caso trato da inibição do saber.

Sobre o termo 'inibição' Laplanche & Pontalis (2008, p. 240) nos trazem que inibido(a) “qualifica uma pulsão que sob o efeito de obstáculos externos ou internos, não atinge seu modo direto de satisfação podendo ser aproximações mais ou menos longínquas da meta primitiva”. Ou seja, tratar de inibição é trazer a possibilidade de um passe que qualificaria o deslocamento sintomático considerando que a Psicanálise não trabalha com a concepção de cura. Conforme descreve Cohen (2009):

[...]verificamos que a psicanálise se vê convocada a dizer algo sobre os sintomas que aparecem nas escolas e que atingem crianças e adolescentes na contemporaneidade. Esse esforço diz respeito a uma proposta de atuar no social, no mundo, desafiando os psicanalistas para além das fronteiras de seus consultórios (COHEN, 2009, p. 13)

E nesta pesquisa isso mostra-se importante de ser abordado, visto que a demanda da escola à psicanálise, na figura do psicanalista ou psicólogo, é uma demanda de solução na qual diante dos marcos fundantes postulados desde Freud(1856-1939) e retomados por Lacan(1901-1981) na sua obra denota que a psicanálise é contrária a qualquer tentativa de aprisionamento em modelos predeterminados. O sujeito é o cerne do trabalho e seu desejo é respeitado, pois até o seu 'não saber' diz algo de si e a ideia trazida pela educação quanto à padronização e homogeneização faz com que tenhamos não mais o olhar sobre a beleza da arte de fuxicos, pelas suas diferentes estampagens, mas direciona um olhar apenas para aquela peça de tecido principal e nobre muitas vezes despida de qualquer criatividade, fabricada em série para atender o mercado de consumo.

Deste modo, reintero que pretendo investigar de que maneira o professor lida com os afetos prazerosos/desprazerosos que envolvem a relação com o aluno no processo de inibição no ato de aprender. Tal problemática torna-se ainda mais convidativa a um estudo, sob viés de pesquisa a partir do momento em que do lugar de psicóloga ocupado na Secretaria Municipal de Educação sou convocada pelas escolas para escutar alunos que não aprendem chegando encaminhamentos de classes para que pudessem ser alvo de algum tipo de

intervenção “*psi*” de modo que a escola pudesse ter uma resposta ao incomodo que o não aprender naquele instante tanto lhe causa “porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. (GATTI, 2010, p.12)

Ou seja, na metáfora do fuxico sou convocada para dar forma aos retalhos subaproveitados e a escolha deste problema de pesquisa mostra-se significativo considerando a ampliação teórica acerca do tema de modo que o mesmo beneficiará não apenas o estudo do pesquisador, mas a comunidade que está sendo estudada.

2.1 A VISTA DE ALGUNS PONTOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A visão mais conservadora acerca da instituição escolar considera que, a mesma, tem como função preparar a criança para ingressar na sociedade, promovendo as aprendizagens reconhecidas como fundantes para o grupo social ao qual esse sujeito pertence. Nascimento (2006, p.51 e 52) sobre isso comenta que [...] “nas trilhas abertas pelas mudanças implementadas pela modernidade, foram concebidos muitos processos e meios de transmissão social do conhecimento”. No entanto, a escola foi o mais importante deles.

De uma maneira geral, corroborando tais teorias contemporâneas, o papel de representação do contexto social admitido pela escola é demonstrado ao eleger o universo cultural da classe dominante como modelo de instrução. Assim, o mesmo autor fala sobre a escola assumir como função principal preparar os sujeitos “para inserção na sociedade, entendida como mercado de trabalho” (*Ibid*, p.52) de maneira que por vezes a educação na contemporaneidade mais se aproxime da ideia de modelagem dos educandos. Corroborando com tal premissa percebemos no dizer de Vincent (2009) que

[...]à escola cabia também junto com a família, educar a criança no sentido de levá-la a conter suas pulsões. Freud (1916) definiu a pulsão como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático. (VINCENT, 2009, p. 108)

Essa promoção de aprendizagens ao longo do processo civilizatório foi se modificando até chegar ao atual modelo de educação, considerado até como um mecanismo da modernidade para homogeneizar. Inicialmente a responsabilidade de educar estava destinada a família e a comunidade, depois passou a igreja momento no qual a escola começa a ser delineada com a educação nos monastérios e nas aulas em casa para os filhos da burguesia. Posteriormente, essa responsabilidade é passada ao Estado e podemos considerar o Século XVIII como aquele no qual houve a estatização da escola (NÓVOA, 1991). Nesta evolução os avanços da ciência fizeram com que o conhecimento se torne fragmentado e, paralelo a isso produziu-se também desconhecimento do sujeito e das relações observando-se o reflexo disso na educação que perpassa pelos sistemas competitivos e pelos saberes desconectados.

Em momentos sociais posteriores, deu-se mais ênfase à educação tecnicista, passando a valorizar posteriormente o ensino superior. Vincent nos rememora que:

tradicionalmente, a escola nos dava a garantia do estudo e, posteriormente, do trabalho, além de uma participação ativa na produção. A possibilidade de estudar embutia a certeza de uma colocação melhor no mercado de trabalho (VINCENT, 2009, p. 107)

Tal fato traz uma modificação na estrutura educacional e como consequência a falta de mão de obra na área técnica (não contratualizados) – e na atualidade estamos percebendo um retorno à valorização destes cursos mais específicos (contratualizados). Ainda com o advento contemporâneo vemos que houve uma modificação na maneira de pensar e, os critérios de verdade pautados na premissa de que “contra fatos não há argumentos” (concepção aristotélica⁷) faz com que hoje tenhamos outros critérios de verdade atribuindo a academia o conhecimento, na transposição do mundo da fé para o mundo da ciência.

Enquanto instituição, a escola, é parte integrante da sociedade - bem como a família - cabendo-lhe também a divulgação e a consolidação de valores

⁷ Cf. Aristóteles, 1979.

através do processo civilizatório no qual há um peso da ciência na modernidade. Uma questão emerge:

a escola, neste cenário atual, parece ter se esquivado de seu lugar de transmissão do conhecimento, que hoje em dia, pode ser obtido facilmente por meio da internet ou outras formas de comunicação. Conteúdo e conhecimento ficam reduzidos ao consumo imediato, não sendo o saber o motor do laço social estabelecido com a escola ou com o professor. (VINCENT, 2009, p. 110)

O tempo⁸ de hoje passa a não ser mais o tempo da natureza, passa ele a ser o tempo da máquina e, a educação não fica fora deste (des)compasso já que o tempo de aprendizagem do aluno é muitas vezes desestruturado para que possamos dar conta deste tempo da máquina, do computador, do relógio, no qual a “colheita” da aprendizagem tem que ter uma “adubação extra” para que não mais tenhamos “colheitas sazonais” mas uma “colheita de saberes permanentes”.

A sociedade outorga à escola a missão de educar e instruir, visando à participação crítica e responsável dos sujeitos aos diversos segmentos que a compõem. Assim, além de o aluno ser visto em sua dimensão individual, há necessidade da escola homogeneizar o grupo, vendo-o também em sua dimensão social, posto que há objetivos mínimos que cada aluno deve atingir ao cursar o ensino obrigatório, regras estas às quais está submetido, pois há uma instância maior – o Estado – que as propõe. Entretanto, por vezes, a escola não questiona o seu próprio funcionamento e a inibição no ato de aprender é entendida como sendo do aluno, ou seja, sob este prisma, ele não possuiria as características necessárias para um bom desempenho escolar.

Continuando a pensar sobre a função social da escola⁹ que passa a ser melhor articulada a partir da consolidação social após a Revolução Industrial de maneira que ao longo dos séculos são formados princípios até se chegar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que preconiza a necessidade de criar situações de aprendizagem para favorecer a aquisição dos conteúdos curriculares; levar os alunos a se instrumentalizarem, tornando o mundo “inteligível” nas diversas

⁸ Cf. Santos, 2006 - sobre tempos curtos e tempos longos.

⁹ Cf. Patto, 1997.

áreas; possibilitar o acesso aos Códigos da Modernidade (domínio da leitura e da escrita, fazer cálculos e resolver problemas, analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, compreender e trabalhar em seu entorno social, receber, criticamente, os meios de comunicação, localizar, acessar e usar a informação acumulada, planejar, trabalhar e decidir em grupo); possibilitar acesso ao patrimônio cultural; valorizar o costume de cada um e, ao mesmo tempo, dar acesso aos saberes relevantes das tradições; escolher um conteúdo pedagógico que seja funcional e formativo, favorecendo reflexão e produção; ser um espaço de formação, informação e transformação, educando cidadãos capazes de intervir, criticamente, na sociedade em que vivem.

Ao pensar acerca da contemporaneidade gostaria de referir neste sentido o entendimento da mesma remetendo a uma educação para um mundo novo e, esse mundo ainda não é sabido. Os produtos midiáticos, a indústria da guerra, as questões armamentistas fazem com que caiamos no pensamento colonizador como padrão e, a escola, é influenciada por tais fatores quando no seu modelo coloca disciplinas como forma de homogeneização, que é consequência neste sistema de contratualização, e utiliza esse arsenal como ferramenta da racionalidade de modo que haja uma liquidez das relações conforme ideia de Bauman (1998).

Lembremos que a instituição da propriedade privada trouxe a grande ruptura na organização social da humanidade e isso desencadeia guerras e crimes. A ambiguidade da civilização - em homem civilizado e homem natural¹⁰ - mostra o distanciamento do homem da natureza a consequente criação da servidão voluntária e com isso o antagonismo rico-pobre, colonizador-colonizado dentre outros, e a escola passa a existir dentro desta retrospectiva histórica.

Com a formalização dos princípios e considerando que escolarização não significa educação, penso então caber ao educador, que tem uma abertura à leitura da psicanálise, frente a tais questões rever o construto “*dificuldade de aprendizagem*”, afinal verificar se o aluno não está na escola ocupando apenas o lugar de aluno-objeto, ou seja, daquele que repete o que lhe é ensinado, incapaz de produzir uma resposta própria de aprendizagem torna-se premente

¹⁰ Cf. Santos, 2005.

ao analisarmos o lugar que a escola oferece ao aluno à luz do que considera o seu padrão.

Ou seja, verificar se o considerado “retalho disforme” para alguns apenas serve para fuxico não seria capaz de formar uma peça nobre como aquela feita com o tecido principal da meada. Ao ganhar autonomia a educação torna-se por vezes instrumental e o aluno com *inibição no ato de aprender* é visto como um (des)encaixado, deixamos de vê-lo na sua singularidade para taxá-lo no coletivo, nesta nova ordem social estruturada nas ideias de descontinuidade e efemeridade.

O fato de o professor fazer parte da equipe institucional da escola permite que, através das suas intervenções, o aluno possa ter um olhar diferenciado sobre si, saindo do lugar de aluno-objeto para o de aluno-sujeito¹¹, pois isso, na prática, poderá se dar verificando os motivos do não aprendizado, visto que não se aprende apenas com a dimensão cognitiva, social e afetiva, mas também com a desiderativa¹². É o desejo que move a aprendizagem, sem desejo, não há aprendizagem.

Essa perspectiva permite que algumas situações possam sofrer interferências de maneira tal que o desejo possa ser trazido ao espaço da sala e o aluno resignifique sua inibição. Atrelado a essa arquitetura formal considero desta forma caber na contemporaneidade aos profissionais envolvidos com o contexto escolar, a ampliação do olhar e a articulação com teorias que sustentem uma nova concepção do aluno. Aqui me refiro ao que Kupfer (2007, p.10) chama de “educação orientada pela psicanálise”. Sobre isso a autora remete o fato de existirem possibilidades outras que provoque inflexões no campo teórico-prático fazendo-nos pensar a concepção do ato educativo sob outras formas. A saber, tal autora nos brinda com a legitimação deste atravessamento psicanálise-educação e refere:

Frequentemente, a noção de transferência, fundamental na clínica psicanalítica, tem sido transportada para relação entre o professor e o aluno nos seguintes termos: do mesmo modo como um analisante transfere a seu analista ‘antigos clichês’ e ‘imagos parentais’, o aluno estabelecerá transferência com seu

¹¹ Aluno-sujeito sendo utilizado aqui por oposição a noção de aluno-objeto e não sob a ótica da psicanálise que entende que todo sujeito é assujeitado.

¹² Desiderativa – referente a desejo.

professor. Reeditaria, portanto, na figura do professor, esses 'antigos clichês'. E tomando o seu professor no lugar daqueles que foram seus pais, transfere para ele o amor e a obediência antes dirigida a eles, e aprende. (KUPFER, 2009, p. 19)

Ou seja, com isso penso acerca da necessidade de um redimensionamento do entendimento existente de como se dá a relação professor-aluno. Considero que (re)pensar a educação atravessada pela psicanálise é dar oportunidade do aluno-sujeito, semelhante ao fuxico, tornar-se peça principal de uma outra estampagem educacional colorida, às vezes desbotada, mas com novas nuances.

Afinal, quando o “fracasso” é atribuído, exclusivamente ao fracasso do sujeito – meritocracia¹³ - e, não da escola, não se leva em conta o fato de que o processo ensino-aprendizagem implica um intercâmbio de atos e afetos e ainda, a certeza de que os atores envolvidos nesse processo devem estar em consonância para o alcance de seus objetivos. A inibição por vezes vem sendo vista como um alinhamento ao contexto etnocêntrico¹⁴. Conforme discorre Fernández (1991), devemos ver outros pontos.

Entendemos a problemática da aprendizagem como uma realidade alienante e imobilizadora que pode apresentar-se tanto individualmente como em grupo. Em seu desenvolvimento intervêm fatores vinculados ao sócio-econômico, ao educacional, ao emocional, intelectual, orgânico e corporal. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 17)

Significa dizer que há necessidade de uma escuta diferenciada do fenômeno aprendizagem que permita assim pensar novas possibilidades, nos desamarrando de lugares comuns, imprimindo novas marcas, que permitam novas bordas neste sujeito (não)aprendente, vendo-o como um aluno-sujeito e não como um retalho, com possibilidade de ser resignificado como o fuxico-arte que se une a outros sujeitos.

¹³ Meritocracia – atribui ao indivíduo responsabilidade do seu desempenho.

¹⁴ Concepção etnocêntrica: refere que existe uma verdade única e universal, entendida como centro, e é a partir dela que se instituem as atribuições do certo e do errado. (Cf. BONETI, 2006, p. 63)

2.2 A PSICANÁLISE ATRAVESSA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORÂNEIDADE

A pedagogia articulada com a psicanálise tem sido uma via de entrada do desejo no campo da educação para tratar o sintoma, que se manifesta no sujeito através da inibição no ato de aprender. Neste sentido, cabe referir sobre o que se pode acessar no que tange o atual estado da arte da construção teórica sobre as possíveis articulações entre psicanálise e educação.

Destaco inicialmente a pesquisa de Kupfer *et al* (2010) na qual os autores, incluindo a professora Ornellas que foi integrante da mesma, realizaram um levantamento bibliográfico tendo como fontes de pesquisa o Banco de Teses CAPES, a revista Estilos da Clínica, sites de editoras, Anais dos Colóquios do LEPSI (IP/FEUSP) e o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq no intuito de conhecer o que foi produzido sobre a díade psicanálise - educação a partir de 1980 no Brasil. De forma a sistematizar os dados relevantes para esta dissertação foi criada a tabela abaixo¹⁵ que traz os Eixos Temáticos pesquisados, a quantidade de grupos que os estuda e a quantidade dos trabalhos mapeados apresentados por Kupfer *et al* (2010):

Eixos temáticos estudo na interface Psicanálise e Educação	Grupos de estudo que tem este foco	Quantidade de trabalhos por eixo temático
A transferência no campo educativo	07 grupos	18 trabalhos
Psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade.	13 grupos	83 trabalhos
Alunos e professores na relação com o saber	11 grupos	57 trabalhos
Tratar e educar	08 grupos	66 trabalhos
Formação de professores e psicanálise	07 grupos	32 trabalhos

Tabela 1– Sistematização de alguns dados da pesquisa de Kupfer *et al* (2010)

¹⁵ A tabela apresenta a sistematização do fragmento de alguns dados desta pesquisa de acordo com os Eixos Temáticos estudados de maneira que estão em destaque apenas os trabalhos que tem afinidade com o mesmo campo de atuação do *Lepsi*. Ou seja, 21 trabalhos e 02 grupos de pesquisa não tem a mesma linha teórica norteadora considerada na pesquisa de Kupfer *et al* (2010).

A saber, na pesquisa¹⁶ realizada, encontraram-se 277 trabalhos, entre teses de doutorado, artigos, livros e apresentações em colóquios e, foram ainda localizados 44 grupos universitários de pesquisa registrados no CNPq. Na literatura pesquisada várias maneiras de articular psicanálise e educação foram encontradas:

Há os que não fazem senão uma justaposição entre os dois campos. Colocam-nos de forma paralela, e fazem considerações em torno de noções dos dois campos, sem extrair consequências ou fazer cruzamentos conceituais. Uma relação de justaposição, em paralelo. Há ainda aqueles que realizam uma leitura marcada por um viés ideológico: a psicanálise comparece, nessa leitura, como uma ditadora de normas e prescrições sobre aquilo que deve ou não dever ser realizado no campo da educação. Uma relação típica de colonizador-colonizado. A psicanálise coloniza a educação. Há também os que designam para a psicanálise a tarefa de iluminar processos subjacentes ao campo educativo; nesses casos, privilegia-se o pensar *sobre*, o olhar *sobre* o educativo. A psicanálise sobrevoa e interpreta o educativo, em uma relação de tipo total que tudo sabe: uma relação de mestria. Todas elas estão sendo consideradas relações de exterioridade de um campo em relação ao outro. (KUPFER *et al*, 2010, p. 05)

Este estado da arte corrobora o quanto o par psicanálise e educação está presente na academia, seja em disciplinas específicas, produção e pesquisas elaboradas, avanço que o PPGEduC tem feito no sentido de se estudar e aprofundar esta concepção teórica. Deste modo percebemos que a pesquisa aponta para dados que trazem algumas das possibilidades de conexão da díade psicanálise-educação, desenvolvidas pelos pesquisadores deste campo teórico.

Na contramão de algumas das colocações apresentadas nos dados dos pesquisadores dos grupos analisados concordo e utilizarei, entretanto, a ideia trazida por Kupfer *et al* (2010), após apreciação dos mesmos, que destaca a articulação da psicanálise com a educação não apenas como a justaposição, nem como a intersecção mas, como

uma associação de dois campos que dá origem a um terceiro. O campo educativo que resulta dessa associação é uma *educação* voltada para o sujeito do desejo e ampliada de forma a conceber seu ato como sendo mais abrangente que o ato pedagógico. (KUPFER *et al*, 2010, p. 05)

¹⁶ Cf. KUPFER *et al*, 2010.

A figura abaixo, desta maneira, foi criada para sistematizar a formação discursiva acima descrita:



Figura 1- Sistematização discursiva

A opção desta perspectiva de educação atravessada pela psicanálise permite que o olhar lançado à inibição no ato de aprender, seja o olhar sobre o aluno-sujeito, pois de acordo com os estudos de Fernández (1991):

A maioria dos problemas de aprendizagem tem a ver com a instalação do registro simbólico. Diríamos, seguindo a terminologia de Lacan, que tem sua base em uma dificuldade da passagem do segundo ao terceiro tempo de Édipo, neste momento em que o pai deve transformar-se de “pai-terrível” que é Lei, Norma e Saber, em representante da lei, da norma e do saber. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 27)

Ou seja, o não aprender, por vezes, pode ser uma resposta de aprendizagem, em virtude de estar à criança em certa posição de sua dinâmica de subjetivação, a qual só lhe permite dar conta da demanda de aprendizagem, da forma sintomática ou ser ainda o sintoma de uma demanda imperiosa de aprendizagem, na qual a criança apresenta a pulsão de saber interdita para se opor a exigência do Outro¹⁷ como o “nada saber”. Na *metáfora do fuxico* a

¹⁷ Outro – Termo utilizado por Lacan para designar lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. (Cf. ROUDINESCO, 1998, p.558)

criança então passa a ocupar outro lugar considerando tal a plasticidade das “formas irregulares” constituídas a partir de retalhos.

Ainda sobre a pesquisa, quanto a investigação sobre o estado da arte, foi pesquisado o banco de dados virtual da Capes¹⁸ de maneira que alguns filtros foram utilizados para acesso às produções. O primeiro filtro utilizado foi quanto aos anos pesquisados, sendo delimitados os anos de 2005 a 2010. O segundo filtro utilizado foi quanto à modalidade: mestrado e doutorado. Por fim, foi utilizado o filtro palavra chave de pesquisa no qual o descritor empregado foi “inibição na aprendizagem”. Nesta busca foi verificado que do ano de 2005 até o ano de 2010 foram encontrados seis estudos que contemplam a palavra “inibição da aprendizagem”. Os outros trabalhos nos quais a palavra “inibição” foi referida tratavam-se de escritos das áreas de saúde que versavam sobre algum tipo de “inibição neurológica” ou ainda “inibição de neurotransmissores”. Houve desta maneira, necessidade de uma investigação através do acesso e leitura dos resumos para que fossem abrangidos apenas os escritos que abordavam à aprendizagem.

Assim, através do descritor “inibição na aprendizagem” ressalta-se a seguir apenas as produções que abordavam à aprendizagem salientando-se que apesar delas serem relevantes no que tange o descritor “inibição” as mesmas ainda não alcançam a perspectiva tratada neste estudo acerca da subjetivação do professor frente o aluno com inibição no ato de aprender o que denota a sua relevância acadêmica e contribuição à área de ciências humanas. O estudo Pires (2005) trata-se de um caso descritivo-qualitativo sobre o ensino de inglês como língua estrangeira para estudantes de meia-idade de maneira que foi percebida inibição, ansiedade e frustração dentre as crenças negativas existentes a respeito de si mesmos, Pedrosa (2008) sob este mesmo prisma avalia os indícios de inibição como questões do inconsciente, tal como é concebido na teoria de Freud(1856-1939) e Lacan(1901-1981), que contribuem como respostas para algumas indagações sobre o que faz com que determinadas pessoas tenham tanta dificuldade em aprender uma língua estrangeira. Toledo (2006) avaliou inibição de respostas de aprendizagem em crianças diagnosticadas com o quadro Transtorno e Déficit de Atenção/

¹⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - www.capes.gov.br

Hiperatividade, subdivididas nos subtipos propostos pelo DSM-IV-R e Narcizo (2006) avaliou a relação do corpo nas condições de aprendizagem do aluno de fisioterapia e acerca da inibição corporal destes alunos nas aulas de aprendizagem prática e de estágio.

Os escritos que mais se aproximam da perspectiva aqui proposta de ser pesquisada são os de Souza (2007) e de Oliveira (2007). Souza (2007) trata da visão da psicanálise, do processo de aprendizagem e de alguns de seus impasses destacando como conceitos essenciais os conceitos de pulsão epistemofílica, de desejo de saber quão motores da aprendizagem e da inibição, na relação com o Outro e na transferência com o professor, estes conforme possíveis elementos que provocam dificuldades. Oliveira (2007) reflete acerca do fenômeno transferencial no cenário pedagógico falando da inibição do pensamento, e suas possíveis implicações na prática docente com vistas a analisar e problematizar este conceito utilizando os saberes advindos do aporte psicanalítico, bem como, refletindo sobre as (im)possíveis conexões da Psicanálise e Educação.

Para que possamos trazer dados sobre outros descritores que tem similitude com inibição¹⁹, visto que este construto é utilizado apenas pelos pesquisadores que tomam a psicanálise como episteme, refiro que dos anos de 2005 à 2010 existiram 1515 dissertações de mestrado e 310 teses de doutorado sob o descritor “dificuldade de aprendizagem” e 169 dissertações de mestrado e 34 teses de doutorado sob o descritor “fracasso na aprendizagem” dados estes que não serão aprofundados para que não percamos o foco sob o aspecto a ser estudado “inibição no ato de aprender”.

Após essa descrição do estado da arte retomo a proposta aqui alvitada quanto à possibilidade de um “novo estilo”²⁰ a partir do encontro entre diferentes campos epistêmicos. O fato de, o professor, oportunizar-se a outros estilos, fará com que o (des)compasso possa ser redimensionado e a proposta de uma (re)significação sobre a inibição no ato de aprender possa ser efetivada.

¹⁹ Conforme visto no capítulo 2 Educação Contemporânea quando faço a distinção etimológica dos termos dificuldade, fracasso e inibição .

²⁰ Cf. Ornellas, M.L.S., 2010.

Transformar fuxicos isolados em uma peça única requer criatividade e desejo de que a teia, de retalhos redondos, faça outro sentido.

Freud (1913), nos seus escritos sobre a neurose nos dá a contribuição referindo:

[...] A Psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste [...] Tudo que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida²¹. (FREUD, 1913, p. 191)

Torna-se assim, premente que o professor que faça parte da equipe institucional da escola, aqui proposta, reveja seu posicionamento frente inibição no ato de aprender, verificando se o aluno não está na escola apenas ocupando o lugar de fuxico, de um retalho inoportuno que atrapalha a ordem da escola. Ou ainda, ocupando apenas o lugar de aluno-objeto, aquele que repete o que lhe é ensinado, incapaz de produzir uma resposta própria de aprendizagem que é necessária e de fundamental importância para que este sujeito de posse dos seus atos e daqueles manejados pelo professor mostre ser um sujeito que cria e recria com conhecimento já que a inibição no ato de aprender seria um falso conhecimento que está impedindo o saber.

2.3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO UMA ESCUTA CONTEMPORÂNEA À INIBIÇÃO NO ATO DE APRENDER

Esta modalidade de ato que discorre sobre a possibilidade de interface entre a psicanálise e a educação traz como principal contribuição o fato de oferecer possibilidades de descoberta de novos elementos de explicação para a inibição no ato de aprender que ultrapassam a dimensão sociológica ou sócio-política do fenômeno, posto que para entender como uma criança aprende ou não aprende, é necessário não apenas conhecer como opera sua estrutura lógica (a inteligência), mas também o seu simbólico. Afinal, as diferentes formas

²¹ Tema que estamos discutindo nos grupos de estudos e nos colóquios da linha de Psicanálise e Educação do Grupo de Estudos em Psicanálise, Educação e Representação Social (Gepe-rs)

de inibição no ato de aprender, no registro individual, são respostas possíveis do *aprendente* às demandas da aprendizagem. Ou seja, o sintoma escolar pode ser uma das formas que o aluno apresenta como tentativa de sustentar-se na posição de sujeito quando se sente ameaçado pelas pressões do meio ambiente, conforme nos coloca Soares (2004).

Torna-se, desta maneira, necessário ampliar o olhar sobre o não-aprender entendendo que, por vezes, ele pode ser uma resposta de aprendizagem, em virtude de estar à criança em certa posição de sua dinâmica de subjetivação, a qual só lhe permite dar conta da demanda de aprendizagem, da forma sintomática. E a escuta pode ser um instrumento importante neste passe. Ornellas (2009) fala disso marcando ser preciso escutar o ambiente transferencial de sala de aula, lugar no qual acontece o ato educativo. É nesse ambiente que ocorre a escuta da relação professor-aluno, vista como um campo de condutas humanas. (ORNELLAS, 2009, p.55)

Nesta perspectiva, o ato de escutar concebe a subjetividade como constituída através dos vínculos estabelecidos com o outro, enfatizando os componentes internos, subjetivos e intrapsíquicos do *aprendente* que, neste caso, é o sujeito da aprendizagem que se encontra em “processo de construção do conhecimento”. Sobre isso Soares (1999) ressalta:

[...] o limite da intervenção, na escuta pedagógica, se dá no domínio estrito da pedagogia, cabendo o encaminhamento terapêutico, de caráter clínico, fora da escola, quando as medidas pedagógicas se mostrarem insuficientes pra determinar mudanças, e para que outros sintomas agregados à resposta sintomática de fracasso possam ser tratadas. (SOARES, 1999, p.152)

Ou seja, de modo distinto do descrito por Freud, mas não menos importante, a escuta que o educador deve ter no contexto escolar de um modo geral, tem que ser direcionada a todos os integrantes deste – escola, família e aluno, principalmente. Tem-se, neste caso, de nunca perder de vista a importância de se dar fala ao sujeito da aprendizagem sem que nela esteja instituído, *per si*, qualquer tipo de rótulo. Vejo, ainda, como importante que esta escuta não se dê apenas quando se detecta a inibição, mas também de forma profilática. Que essa escuta possa estar presente na rotina institucional para

que não seja apenas utilizada para ‘apagar os incêndios’ que aparecerem. Como bem coloca Foucault (2002):

[...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo ... Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo... (FOUCAULT, 2002, p. 10)

Pensando no que trouxe Foucault na articulação com a pesquisa que aqui se delineia, penso que se há desejo em escutar essa metáfora do fuxico este passa a ser objeto de desejo. A escuta, não obstante, deverá se dar nas entrelinhas do discurso do *aprendente*, do aluno-sujeito, não se reduzindo apenas às palavras ditas, mas também aos atos que poderão advir na intervenção. A intervenção educativa preventiva deve ter como foco a escola. Sua atuação deve levar em conta seus compromissos nesta ação preventiva, por exemplo, dedicando-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional, aos planos educacionais, ao assessoramento pedagógico, com o conteúdo curricular, com o grupo social escolar, com as questões metodológicas, relacionais e socioculturais. A função da escola também perpassa por criar condições para o sujeito descobrir o porquê ele não consegue aprender e propiciar, assim, condições para este aprendizado. Daí a importância a contribuição psicanalítica ao campo da educação “apontar para necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto aos alunos” (ORNELLAS, 2009, p.58).

Compreender a aprendizagem e não aprendizagem, apenas reduzida ao viés da patologia, dificilmente leva a algum lugar, que não, o da rotulação. Existem sujeitos que apresentam um desempenho escolar precário para ganhar certa legitimidade. Fernández (1991) nos faz pensar que:

Não se pode interpretar um problema de aprendizagem em sua generalidade, sem saber em que lugar está enganchado no simbólico, e para isso precisamos observar o funcionamento cognitivo. Existe certa dependência entre o simbolizado e o simbólico. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 27)

Assim, o importante para o profissional é verificar como o sujeito aprende e não apenas como ele não aprende, afinal, isto está colocado. Não é qualquer coisa que é simbolizada, existe sempre um tipo de correlação entre o que é simbolizado e o símbolo escolhido. A premissa da aprendizagem supõe um sujeito que ensina e um sujeito que aprende, de modo que ambos estejam sustentados e colocados psiquicamente, em seus lugares, pois conforme Mrech (2008)

[...] o sujeito no educar, na educação, aparece do ponto de vista do discurso graças às tessituras teóricas. Ele é distinto daquele encontrado na clínica psicanalítica que pressupõe um sujeito cindido, representado pelo significante, em certa medida e que, ao mesmo tempo, não dá conta de dizê-lo. (MRECH, p.10, 2008)

Mesmo porque, é a partir da relação professor-aluno que ocorre um processo dialógico, o qual será constituído tendo em vista os conceitos que poderão ser (re)construídos e (re)significados, havendo uma organização contextual para que isso ocorra, buscando nos significados já construídos – memória discursiva - uma forma de ancoragem, em que novos conhecimentos serão acrescentados, permitindo uma boa condição de produção de sentidos e a construção de uma identificação.

Charlot (2005) nos traz este sentido ao falar que o desejo de aprender é que propulsiona a criança em direção ao saber. Considerando que o desejo de saber faz um par dialético com o desejo de não saber e, é neste jogo de saber e não-saber, que o sintoma se faz presente através da inibição. Semelhante ao mito Édipo²² - em que sob outra possibilidade de análise – podemos considerar que há existência de falso conhecimento dos seus pais, aqueles que se mostram como seus pais não o são, o desconhecimento está ocupado por um falso conhecimento, que obtura o saber não sabido. Neste sentido, o próximo capítulo nomeado *Constituição do sujeito da aprendizagem e inibição no ato de aprender* pode entre-abrir portas e janelas para deixar entrar este debate.

²² Cf. Roudinesco & Plon, 1998.



Terceiro Passo
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA APRENDIZAGEM E INIBIÇÃO
NO ATO DE APRENDER

3 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA APRENDIZAGEM E INIBIÇÃO NO ATO DE APRENDER

Sabe-se que, para haver aprendizado, é preciso haver desejo e este apenas se coloca quando, no processo de estruturação psíquica da criança, ocorre a intervenção da Lei paterna²³. A falta permanente que, a partir daí, se instala no sujeito, leva o desejo a uma busca incessante, sendo isso um dinamismo que trabalha no interior das dimensões do homem. Só há desejo de saber quando há sublimação da pulsão²⁴. Para ratificar esta premissa lembremos Bossa (2000), quando ela afirma que:

[...] o aluno, ao ingressar no ensino regular, por volta de sete anos, traz consigo uma história vivida dentro do seu grupo familiar. Se a sua história transcorreu sem maiores problemas, estará estruturado o seu supereu e poderá deslocar sua pulsão a objetos socialmente valorizados, ou seja, estará pronto para sublimação ... a escola enfim administra – bem, mal, etc. – esse mecanismo pulsional da criança...se tudo correu bem no desenvolvimento da criança, estará estruturado o seu desejo de saber: epistemofilia [...] (BOSSA, 2000, p.92)

A autora principia essa referência tratando que o aluno traz essa bagagem de conteúdo. As dimensões do homem - e da mulher - se articulam através da dialética que se estabelece entre princípio do prazer e da realidade, configurando-se assim a dialética da autonomia e da heteronomia. Para o sujeito aceder ao conhecimento ele precisa colocar em questão o saber do Outro, precisa supor que o Outro não sabe tudo. O débil, por exemplo, não é inteligente²⁵, porque acredita que o Outro sabe tudo; há aí um fracasso da dinâmica de estruturação psíquica, especificamente da operação de separação, de modo que ele se fixa no Outro como sendo este o dono do saber. Isso não quer dizer que o fato, atualmente, da sustentação da função paterna ocorrer de modo mais frágil, tenhamos como efeito muitas crianças débeis, pois outras instâncias possibilitam esta sustentação simbólica.

²³ O agente de corte desta operação, de maneira geral, é o pai. Ele representa a lei da proibição do incesto por rememorar à mãe que ela não pode retomar o filho ao ventre, e ao mostrar ao filho que ele não pode tomar a mãe. Nisto o pai castra a possibilidade da mãe de qualquer pretensão de colocar o filho no lugar de falo.

²⁴ Pulsão – força constante que empurra, que impulsiona, que quer satisfação, se situa entre o psíquico e o somático, é o ponto de encontro entre linguagem e sexualidade.

²⁵ Inteligência utilizada no sentido de faculdade cognitiva.

Para pensar melhor esta relação necessária do sujeito com o Outro, convém lembrar um pouco a formulação de Lacan²⁶ sobre o Estádio do Espelho, que é a primeira operação de constituição do sujeito, a qual se ordena essencialmente, a partir de uma experiência de identificação fundamental, durante a qual a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo. O espelho seria esse Outro quando ela se posta através do espelho dos olhos da mãe - grande outro primordial. Nesse momento, a fala da mãe é estruturante para a criança, pois ela é constituída a partir da fala de quem a deseja. É através das palavras que a criança recebe as primeiras marcas, tornando-se um corpo nomeado, o que é de suma importância para sua estruturação. Ou seja, para que seja possível à criança formar uma imagem unificada do próprio corpo, originalmente percebido como despedaçado, é preciso que a mãe o erotize, instaurando-lhe bordas, marcas, limites. Toda essa experiência é anterior à dinâmica que fará da criança um sujeito capaz de desejar, pois para que isso ocorra, ela necessita sair do lugar de objeto causa do desejo da mãe, desse lugar onde a mãe desejará por ela. O estágio do espelho consta de três momentos de maneira que no primeiro tempo do estágio do espelho a criança ainda não é sujeito de desejo, ela está alienada ao desejo da mãe; no segundo tempo o pai irá mediar a relação mãe-criança-falo e no terceiro tempo haverá a simbolização da lei na qual a criança terá instalada simbolicamente a *metáfora paterna*. E a questão que me coloco, então, é: na atual conjuntura familiar, considerando-se a fragilidade da figura paterna e, por vezes, a ausência real do pai, poderá ocorrer a operação simbólica, indispensável à estruturação subjetivante dessa criança? Corroboro as minhas questões com as indagações trazidas por Kupfer (2009):

O que na relação entre o professor e o aluno poderia fazer essa função de pai? Imaginava-se, anteriormente, que este terceiro poderia ser nomeado como um 'conjunto de conhecimentos'. Atualmente, no entanto, supõe-se que aquilo capaz de funcionar como terceiro nesta relação é o 'desejo de saber', mais do que o próprio saber. (KUPFER, 2009, p. 24)

Ou seja, pensar sobre tais indagações é buscar na postulação da

²⁶ O Estádio do Espelho como formador da Função do 'jé' foi apresentado, em 1936, no Congresso Internacional de Psicanálise. Cf. Roudinesco & Plon, 1998.

Psicanálise sobre a entrada do terceiro na relação de alienação mãe-criança, algumas articulações no que tange a operação chamada de separação. Penso que somente à partir do entendimento deste construto, é que estabeleceremos a importância da entrada no simbólico, colocando para o sujeito a possibilidade de tornar-se autônomo e, conseqüentemente capaz de aprender. Sinto que, na contemporaneidade, outras instâncias, como por exemplo, a própria escola e a família estão, por vezes, fazendo esse papel de corte na relação objetal, contribuindo para a constituição do sujeito do desejo, condição para a constituição do sujeito de aprendizagem.

Para produzir conhecimento, temos que nos posicionarmos enquanto sujeito. Existem crianças que, por estarem alienadas ao desejo da mãe, repetem o que o outro faz não tendo a independência necessária para produzir uma resposta livre de aprendizagem. O fato de não ter autonomia mostra uma estrutura psíquica frágil, pois a autonomia é própria do sujeito que atravessou com sucesso o processo de estruturação psíquica. Considerando que esta estruturação se dá, de acordo com Lacan (1999), no enlace dos três elos (Real, Simbólico e Imaginário - RSI) que constituem o Nó Borromeu²⁷ em se tratando de aprendizagem podemos considerar que os entraves aí expressos podem ser considerados o sintoma enquanto manifestação do simbólico no real.

O termo 'inibição' foi inaugurado por Freud em 1926 [1925], no texto intitulado Inibição, Sintoma e Ansiedade. Nele, o fundador da Psicanálise abandona a teoria inicial da ligação direta da angústia sendo originada da libido e a ressignifica como sendo uma reação a uma situação traumática. Neste texto, Freud salienta a importância da distinção entre sintomas e inibições considerando a segunda uma restrição de uma função do ego não necessariamente, patológica. O termo inibição pode ser considerado neste sentido uma intrusão no campo do simbólico e fazendo uma articulação do triádico²⁸ Inibição, Sintoma e Ansiedade (angústia) com a tópica Lacaniana do Real, Simbólico e Imaginário percebemos que as questões da aprendizagem podem ser consideradas como um sintoma no imaginário, apresentando também duas outras vertentes: simbólica e real, o que de acordo com Mrech (2003, p.

²⁷ Cf. Nota de Rodapé 5

²⁸ Termo usado por Lacan no Seminário de 17 de dezembro de 1974 para referir-se ao texto de Freud Inibição, Sintoma e Angústia.

59) revela que “há algo além da relação professor-aluno de ordem especular”. Assim, a mesma autora traz o fato que há algo além dos fenômenos da aprendizagem pertencentes ao registro do imaginário e simbólico e que há também questões da inibição da aprendizagem concebidas a partir do registro do real.

Abaixo, trago as configurações estudadas que permitiram a articulação da tópica lacaniana com o tríadico freudiano.

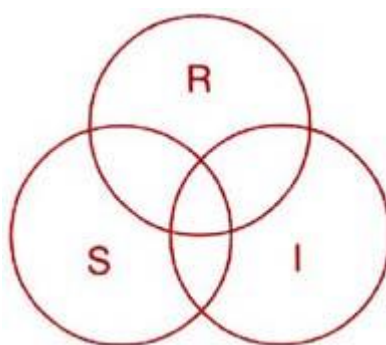


Figura 2 – Nó Borromeu

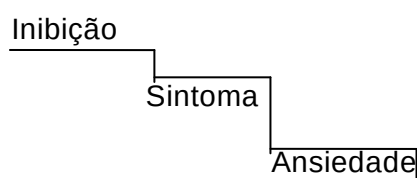


Figura 3 - Tríadico Freudiano

O estudo das articulação topológicas auxilia no fato de estarmos na contemporaneidade enquanto cientistas sociais e educadores convocados a reinventar soluções para os pontos de impasse vivenciados, sobre o qual o psicanalista Melman (2003) assim expressa:

Estamos no ponto de passagem de uma cultura cuja religião obrigava aos seguidores o recalque dos desejos e a neurose para uma outra em que se propaga o direito de sua livre expressão e de uma plena satisfação. (MELMAN, 2003, p. 191)

A família e a escola deste modo são instituições sociais que estão submetidas, hoje, aos efeitos de uma mutação cultural que implica na desconsideração crescente dos valores que, até então, vinham sendo transmitidos pela tradição moral e política, o pensar sobre este fenômeno expressa o apreço pelo fato de ser através de múltiplas interações culturais e da constituição de um sistema de relações no espaço da família, que a criança se constitui, enquanto pessoa, inserida na complexidade da vida social. Desta forma, a função da família parece ser condição de sustentação para o crescimento do sujeito enquanto tal, para que este tenha apoio afetivo suficiente para crescer tolerante a frustrações, constituindo-se, assim, em um sujeito desejante, integrado e autônomo, capaz de aprender.

3.1 PARENTALIDADE E SUA INTERFACE COM A INIBIÇÃO NO ATO DE APRENDER

Há um caminho dialógico entre a família, como categoria sociológica clássica, núcleo composto por pai-mãe-filho, e a família simbólica, proposta pelo psicanalista Jacques Lacan, ou seja, aquela na qual se configura não apenas um grupo natural, mas, simbólico já que o pai faz parte do mito necessário à ordem (Lei) e essa suposição torna-se universal e paira no imaginário social.

A questão do pai é postulada por tal autor sob a égide da triangulação edipiana (pai-mãe-filho), unidade fundadora da família na busca de marcar a importância das funções parentais e seu papel simbólico enquanto um sistema ordenador do sujeito e suporte da estruturação psíquica da criança, permitindo-lhe iniciar-se em uma existência significativa. Assim, tomando os ensinamentos de Lacan, a família não se constitui apenas de homem, mulher e filhos. Ela é, antes, construção psíquica, em que cada membro tem sua função, seu lugar e posição, constituindo-se num sistema e “o surgimento de tal oscilação anuncia o segundo tempo do complexo de Édipo, no qual a criança é incontornavelmente introduzida no registro da castração pela intrusão da dimensão paterna” (DOR, 1989, p.81)

Posto isso, entende-se que a função educativa parental envolve um amplo debate, cabendo aos filhos, pela via da transferência e da identificação,

constituir elos relacionais. Tal função deve ainda ser responsável, além de criar uma base para a formação da sua identificação e possibilitar um ambiente para o seu desenvolvimento, em seus diversos aspectos - físico, psíquico, cognitivo e social.

Esse ambiente acolhedor não diz respeito ao prover material, mas referindo-se antes ao espaço abstrato existente, sendo este um espaço muito importante, já que é nele que a criança irá desenvolver-se - espaço onde o código do grupo familiar, constando dos padrões pró-sociais, será passado para o sujeito e será requisito para que ele faça parte desse grupo; espaço ainda onde haverá uma adaptação ativa às necessidades afetivas, adaptação esta que irá ajudar na estruturação psíquica do sujeito, permitindo-lhe tolerar frustrações durante a vida. Ou seja, é o espaço que favorece o desenrolar do processo de assujeitamento, sem o qual torna-se impossível transitar para o estágio de assujeitamento pela via do desejo.

Para psicanálise não há sujeito, senão do desejo, aquele que se constitui na falta - falta do objeto. A estruturação do Édipo é um momento fundamental para tal constituição do sujeito do desejo, e falar de Édipo é introduzir, como algo essencial, a função do pai. É o que faz com que, para Lacan (1999), a função edipiana seja coextensiva à função paterna, devendo esta ser entendida não como “presença paterna”, ou quaisquer forma de carência, ausência ou inconsistência. Ela tem a ver com a determinação de um lugar, com uma função simbólica “a metáfora paterna, pois, concerne `função do pai, como se diria em termos de relações inter-humanas” (DOR, 1989, p.166).

A escola, a mídia e o ritmo da vida social, hoje, não reafirmam, muitas vezes, a crença no pai, trazendo como resultado a perda dessa ilusão, mais cedo do que devia. Trata-se da prevalência de um pai desqualificado, o que não chega a constituir *foraclusão*²⁹ *do Nome-do-Pai*³⁰, que caracteriza a psicose. De acordo com a teorização proposta por Lacan (1999), sabe-se que esse pai real, que emerge na qualidade e lugar de pai simbólico, constituindo o *Nome-do-Pai*, necessita da sustentação social para, assim, poder continuar exercendo a sua

²⁹ Rejeição primordial de um “significante” fundamental para fora do universo simbólico do sujeito, Cf. Laplanche & Pontalis, p.194 e 195

³⁰ Significante da função paterna. Cf. Roudinesco, 1998, p.541

função. É justamente, a falta desta sustentação social, hoje, que o faz desbotar simbolicamente. Com isso, quero afirmar que muitos dos sintomas apresentados pelos aprendentes, hoje, podem decorrer desse “desbotamento” isto é, por falhas na estruturação simbólica, devido à inconsistência da função paterna.

Penso que o que vem ocorrendo, em nossos dias, é a busca de um saber real, que se dá, principalmente, pela via da ciência³¹, a ilusão de substituir a função educativa dos pais pela função de profissionais. Desta maneira, a função parental de transmitir a demanda social além do seu desejo é, sim, de suma importância, contudo, constitui-se em um dos problemas atuais da educação, pois aí o saber se desloca do pai para a ciência. Jerusalinsky (1994) nos traz que:

Assim destituído o pai, as mães parecem ter substituído nos cartazes de sua demanda o metonímico ‘procura-se um homem’, pelo metafórico ‘procura-se um saber’. É aí que a ciência moderna se prontifica oferecendo novos romances. Surge um idílio novo e racionalista: a mãe e o pediatra. O sexo deste último não tem muita importância, já que se trata de um saber científico, e a ciência se pretende não sexual. Dito de outro modo, se trata da ilusão de vir a produzir um saber sem desejo, ou seja, de um saber sem falta. (JERUSALINSKY, 1994, p.08)

Ou seja, a ciência moderna propõe que o objeto seja a fonte do saber. De fato, constata-se que a cultura atual supervaloriza o saber científico incentivando também um precoce processo de ‘*adultização*’ da criança. Essa, por vezes, é vista como sendo uma figura inocente, frágil, imatura e dependente; contudo, é também cobrada, em outros momentos, pelos mecanismos disciplinares, como a escola, como se fosse um adulto em busca de desempenho e responsabilidades. Por conta disso, atualmente, as crianças encontram-se assoberbadas de afazeres para conseguir acompanhar tais compromissos, além de viverem as consequências da cultura atual quanto à solidão e às brincadeiras infantis.

A educação chegou a um tal enodamento que não mais opera por um saber instintivo, mas por um saber social, e atender à demanda social consiste,

³¹ Conceito que na contemporaneidade mostra-se multifacetado.

hoje em dia, “em reduzir seu filho a um real lógico” (JERUSALINSKY, 1994, p.20). Nesse sentido, observam-se pais extremamente preocupados em acompanhar esse ideal social e de viabilizá-lo para seus filhos. Jerusalinsky (1994) observa que os pais desejam para seus filhos o prazer, a realização e a felicidade que eles mesmos não conseguiram pra si, numa provável tentativa de colocar a criança na condição de objeto respondente à sua demanda narcísica. Mas, esse propósito acaba sendo distorcido pela cultura, a qual exige que os pais enveredem seus filhos por caminhos que apontem para a adequação ao mundo moderno, a competitividade e ao sucesso constituído como “ser uma exceção”. Ou seja, para a saída de um lugar comum e o alcance de um diferencial diante da maioria dos sujeitos.

Assim, para atender a essa concepção, os pais se submetem a rotinas exaustivas de trabalho e empregam uma educação, muitas vezes, terceirizada e, até, omissa no que se refere aos cuidados afetivos, já que prover o bem material revela-se privilegiado em detrimento do afeto. Desta maneira, Roudinesco (2003) nos mostra

[...] o surgimento da noção de “família recomposta”, que remete a um duplo movimento de dessacralização do casamento e de humanização dos laços de parentesco. Em lugar de ser divinizada ou naturalizada, a família contemporânea se pretendeu frágil, neurótica, consciente de sua desordem mas preocupada em recriar entre os homens e as mulheres um equilíbrio que não podia ser proporcionado pela vida social. Assim, fez brotar de seu próprio enfraquecimento um rigor inesperado. Construída, desconstruída, reconstruída recuperou alma na busca dolorosa de uma soberania alquebrada ou incerta. (ROUDINESCO, 2003, p. 153)

Embora também esta mesma família se mostre interessada na busca de equilíbrio. A educação formal institucionalizada parece estar mais estruturada. Os infinitos cursos, aos quais as crianças de hoje são submetidas, são admiráveis, no que se refere ao desenvolvimento de novas habilidades, porém, são insuficientes, no que diz respeito à educação infantil, de maneira ampla. Isto significa dizer que a educação parental vai além do conhecimento científico, devendo incluir o desenvolvimento afetivo e de valores morais; promovendo,

desta maneira, a estruturação da criança enquanto sujeito. E, para tanto, a função educativa dos pais é fundamental. Considero assim que a função educativa parental em certos casos apresenta-se lacônica nos dias de hoje mas, tal fato não impede que haja a sustentação simbólica necessária à estruturação do sujeito.

O ritmo de vida acelerado, juntamente com o dogma da educação não traumatizante, calcada numa interpretação selvagem de conceitos fundantes da psicanálise sobre frustrações, inibições, repressões, tabus e seus efeitos, faz com que se observe uma educação cada vez mais permissiva. A aplicação da autoridade dos pais é abalada pelo medo de suas consequências. A falsa doutrina de que os erros cometidos são prejuízos permanentes para a personalidade levou certos pais a atitudes e condutas de insegurança no emprego da autoridade, quando, de fato, a criança necessita da autoridade parental para selecionar suas escolhas e coordenar seus atos. Além disso, a autoridade que os pais exercem sobre os filhos contém a expressão das crenças e valores parentais. Nesse sentido, podemos constatar que as crianças são inseridas no mundo do adulto mediante as regras da vida cultural que, em sua maioria, são passadas, de forma não escrita, através da autoridade dos pais, constando como importante parte da educação parental esta forma de transmissão das regras sociais. Pedó (1994, p. 86) considera a educação o processo "pelo qual vai-se consolidando o lugar a ocupar e o pagamento a ser feito pelas crianças para entrar na sociedade como membros que cumprem determinada função".

Entretanto, a criança também tem necessidade de liberdade para através dela gozar sua própria autonomia, o que significa a capacidade de se organizar e fixar suas normas dentro de um círculo e limitações pré-traçados pela autoridade. Daí nasce o dilema parental uma vez que educar assume quase sempre a forma de uma oscilação entre o excesso e a falta de alguma coisa, colocando para pais e educadores a pungente dúvida acerca da medida certa disso. Afinal, conforme Vincent (2009) nos esclarece:

Ao declínio da função paterna, corresponde o declínio do lugar do educador como aquele que transmite a cultura, a lei, quem se supõe um saber. Na sociedade contemporânea, o laço social, que anteriormente tinha na família e na função paterna uma

forma de organizar as relações, funda-se na lógica do consumo desenfreado. Tornamo-nos ávidos, nunca satisfeitos, em busca de objetos de consumo rápido, descartáveis. (VINCENT, 2009, p. 110)

Atualmente, a educação parental por imitação ou reprodução de modelos encontra-se em busca de um lugar com vistas a alicerçar-se em teorias que as fundamente. A criança costuma sustentar a ilusão de que o pai porta um saber ao qual um dia ela irá aceder. Pereira (2008) chama a atenção para o declínio dessa sustentação decorrente do declínio do pai contemporâneo. Há o que se denomina como uma "desqualificação do pai" operada pelo discurso social na modernidade, que faz com que a criança desfaça-se da crença no pai, antes mesmo da adolescência, implicando outra economia psíquica do desejo, outra figuração da ideia de pai. Nesse caso, o pai como função existe, porém, sem sustentação social, instalando-se mal pela ausência de uma rede que o confirme.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE PELA VIA DA SUBJETIVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A INIBIÇÃO DA APRENDIZAGEM

A relação do professor com a inibição no ato de aprender do seu aluno é algo permeado de inseguranças. Conforme nos traz Nóvoa (2002) “a planificação baseada em diagnósticos cada vez mais sofisticados das situações educativas assumiu-se como ponto nodal da ação pedagógica” (NÓVOA, 2002, p.33). De um modo geral a formação do professor tornou-se um campo cheio de desafios para que possa se adequar às exigências dos novos contextos contemporâneos tais quais: a globalização das economias, as novas tecnologias, os novos modos virtuais de comunicação, dentre outros.

Se pensarmos sobre os primórdios da profissão docente percebemos que esta não nasce do professor como acontece em outras profissões liberais que se constituem endogenamente e lutam para se individualizar. A docência nasce da igreja e se configura como ofício tendo na ideia de sacerdócio e aptidão o seu cerne, num movimento exógeno. Somente no século XIX a escola normal vai se constituir e acontece aí o início da formalização da formação, passando

de certa maneira, a escola, de leiga a laica, convocada a afastar-se das premissas religiosas, ascendendo a lugar imparcial, ficando sua organização a cargo do Estado. Ou seja, é na modernidade que nascerá no seio do movimento social o modelo de escola o qual trará à criança possibilidade outra que apenas a de “coexistência cotidiana com o mundo dos adultos” (NÓVOA, 1991, p. 110) transpondo a aprendizagem de condutas e de saberes da família e das comunidades a esta nova escola. Passa-se então de uma opção possível a um investimento inevitável (NÓVOA, 1991, p. 113).

Apesar deste afastamento religioso, sabemos que ainda assim havia uma supervisão da igreja e, na prática, torna-se visível que a formação do professor não acompanhou estas mudanças. Percebo uma formação muitas vezes tratada de forma que a relação do ensinar e aprender prevê apenas um sujeito que ensina - colocado na posição de mestre - e um sujeito que aprende - colocado na posição de aprendiz muito semelhante à composição religiosa do clérigo e dos seus fiéis.

Nesta díade mestre-aprendiz ao pensarmos no aluno que não aprende o que lhe é passado denunciemos o caos que se instaura e, diante deste ponto de conflito há uma tendência que tal situação de ordem da aprendizagem seja encaminhada para ser resolvida por outros mecanismos sociais de ordem da saúde. Cabe assim avaliar sobre o (des)compasso do professor no que tange encaminhar o aluno com inibição na aprendizagem para intervenção clínica - realizada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento que constituem, a tão falada equipe multiprofissional – verificando o fato de que muitas vezes a escola deixa de ver o fenômeno da inibição no ato de aprender como uma situação educacional transitória.

Esse contexto é referido no paralelo da patologia clínica como citado inicialmente sob outros nomes (dificuldade e fracasso). O destaque realizado nesta situação é para aquelas desordens que passam a ser vistas, exclusivamente, sob o viés do olhar manifesto sem, contudo, avaliar o discurso de mestria em que o professor muitas vezes está cristalizado. Pereira (2005) sobre isso nos convoca a pensar que:

A mestria como posição e discurso tornou-se um divisor de águas entre, de um lado, uma retórica que anuncia e defende um esvaziamento do lugar de mestre pelo professor ou professora para que ocorra a aprendizagem e, de outro, uma práxis que demonstra revivificar o trabalho docente no lugar de uma mestria instituída. (PEREIRA, 2005, p. 99)

Se pensarmos que tanto no campo da Psicanálise, bem como, no campo da Educação o que transmitimos é estilo, é antes de tudo por parte do professor a transmissão do seu próprio desejo de saber, devemos pensar então saídas que permitam um maior acolhimento aos sintomas de ordem educacional. Afinal, no comentário de Fernández (1991) percebemos a aprendizagem como:

a transmissão do conhecimento de um outro que sabe a um sujeito que vai chegar a ser sujeito, exatamente através da aprendizagem [...] mas, não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 51 e 52)

A psicanálise não traz uma receita para isto, mas oferece sua escuta na tentativa de acolhimento ao discurso do professor e do aluno na tentativa de minorar o mal-estar³² na educação. Sobre a escuta aqui referida a mesma mostrar-se instrumento de junção das duas faces que encaminham e direcionam a construção subjetiva do sujeito: a educação e a psicanálise; parceiras e enamoradas de modo que é possível a aproximação destas, embora seu casamento não aconteça³³. Como visto em Outeiral e Cerezer (2005, p.58) “essa psicanálise que escuta o discurso e lê a realidade é que buscamos como possibilidade de articulação no cotidiano da escola”.

A contribuição de Nóvoa (2002) aponta a importância do paradigma do professor reflexivo, ou seja, o professor que reflete sobre sua prática, que pensa, que elabora, no exercício dessa prática. Esse paradigma hoje em dia é que vem se tornando dominante na área de formação e, tal autor considera que a escola contemporânea atinge uma complexidade que não existia no passado o

³² Freud (1930) – O mal estar na civilização – Neste texto o autor anuncia a repressão às singularidades dos sujeitos desempenhada pela sociedade.

³³ Cf. Ornellas, M.L.S., 2010.

que permite a ampliação do debate sobre em que discurso se apegam o professor para justificar o encaminhamento do aluno com inibição no ato de aprender.

Nas bordas desta ideia, penso sobre a formação do professor e levanto o debate através da problematização de que muitas vezes se considera que profissionalizar o professor será a garantia de solução dos problemas da educação e também dos problemas dos alunos. Importante ressaltar o comentário de Ornellas (2009, p.51) no qual diz que “a psicanálise não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas reflete sobre o que tem sido feito, vez que pode contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno”.

O professor está colocado no lugar de “sucesso” e também de “fracasso” das mudanças educacionais e, no sistema educacional são depositadas expectativas, “é preciso, portanto, que o aluno aprenda a tomar o objeto do saber como seu objeto de desejo, e que ele construa, a partir do que ele vê no professor, o seu próprio *desejo de saber*.” (Kupfer, 2009, p. 27). Desta maneira caberá ao professor lidar com a situação da sala de aula percebendo que sua ação não é meramente pedagógica ela se dá também no espaço da relação professor-aluno de modo que ambos colocados em seus lugares simbólicos estabelecem entre si uma condição propícia para a aquisição da aprendizagem escolar.

Penso na possibilidade de uma prática docente ampliada através de contribuições dos constructos psicanalíticos de transferência e escuta de maneira que o professor lide com inibição no ato de aprender sem necessariamente encaminhar a outros espaços de intervenção, o fazendo apenas nos casos em que a demanda extrapole a condição transitória e educativa do sintoma, tornando de outra ordem a necessidade de intervenção.

Assim, encontro na concepção de transferência o construto psicanalítico necessário e, nessa imbricação, penso no que Pereira (2005) nos aponta quanto à transferência na relação pedagógica:

Na relação pedagógica, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno e da aluna aferra-se a um elemento particular no Outro, sob a função de professor ou professora. Esse aluno ou essa aluna atribui, então, um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. (PEREIRA, 2005, p. 96)

E, neste sentido, considero o processo transferencial e o visualizo também na relação professor-aluno, já que Freud o concebe como um fenômeno que permeia qualquer relação humana, o que nos permite assim, inferir acerca da relação transferencial professor-aluno, visto que a escuta seria importante neste manejo como contribuição psicanalítica ao pedagógico. “Escutar é falar, é dar sentido ao mundo que nos cerca” segundo Ornellas (2009, p.58) devido ao fato da escuta ser latente e idiossincrática enquanto que ouvir é um acústico manifesto.

Rever, deste modo, os modelos formativos e as políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da formação docente permite que tenhamos um olhar diferenciado de maneira que o professor possa ver a inibição no ato de aprender como sendo de ordem educativa e através de uma escuta diferenciada possa ser trabalhada nas relações transferenciais nas quais o aluno transfere ao professor suas relações primevas, suas imagos parentais de maneira que esta transferência de amor e obediência antes dirigida aos seus “antigos clichês” o faça aprender, direcionando a pulsão para o desejo de aprender,

trata-se de agir a partir de uma lógica de funcionamento diferente do modelo aristotélico do homem como um ‘animal político’, mas, seguindo Lacan (1969), apostar na ‘formação humana’ que inclui o saber inconsciente atravessado pelo laço social. (COHEN, 2009b, p. 76).

Essa nova visão permite ao professor revisitar antigas práticas ratificadas por novos discursos que pouco colaboram para processos formativos contemporâneos. Estes discursos trazem conotações outras que necessitam ser revisitadas para que possamos profissionalizar a docência.

Tomando Freud (1930) na sua obra *O mal estar na civilização*, há possibilidade de considerar que o ambiente escolar encontra-se num mal-estar. Esta metáfora do mal-estar na escola refere-se dentre outras possibilidades de interpretação ao não saber o que fazer com os alunos que não se encaixam nas normas gerais da proposta pedagógica, organizada pelo professor de maneira que nesta relação emergem afetos prazerosos e desprazerosos aqui avaliados com base na relação estabelecida entre o professor e, seu aluno considerado

como possuidor de inibição no ato de aprender. Conforme comenta Outeiral e Cerezer (2005):

Articular psicanálise e educação é um grande desafio. O fato de a psicanálise se oferecer como um importante fundante do instrumento da escuta é o que nos possibilita, muitas vezes, contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor na sala de aula em relação ao ato educativo na atualidade. (OUTEIRAL e CEREZER, 2005, p.58)

Por essa via, avalio sobre a necessidade de ampliação na formação do profissional de educação para dia a dia dar conta de fenômenos sociais inaugurados pela contemporaneidade como a inibição no ato de aprender que necessitam de debates e produções científicas que proporcionem espaços de discussão e redimensionamentos.

A realidade contemporânea reflete um mundo tecnológico e globalizado em meio ao qual encontra-se o professor atual. O advento da Internet acarretou mudanças no ritmo social, no trabalho, na comunicação e nas relações interpessoais de modo que a mulher e o homem contemporâneo se entregam ao sonho de um mundo diferente daquele onde imperasse a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Comumente verificamos que as práticas educativas buscam sempre mudar os currículos e os projetos político-pedagógicos. As famílias, por sua vez, entregam as crianças aos especialistas para que digam o que fazer com o ineducável. O aluno fracassa por quê? Seria para se proteger da demanda do Outro da educação que, no discurso capitalista, exige meios cada vez mais rápidos de gozar dos bens materiais, no crescente empuxo do consumo? E ao professor que parte lhe cabe nesse 'latifúndio'? Seus esforços não impedem as repetências, a evasão escolar, a impotência. Que lugar podem ocupar na cena educativa se já não servem de modelo ou ideal para crianças e jovens? O fracasso escolar reaparece, renasce como Fênix das cinzas, com sua face apavorante e, ao mesmo tempo, indicando caminhos (COHEN, 2009b, p. 86)

Percebemos atualmente que as queixas que aparecem na clínica, advindas do meio pedagógico, circulam em torno de temáticas como: dificuldade de aprendizagem; falta de limites das crianças; falta de referências para os adolescentes; ausência de projetos da juventude e, com isso, a insegurança por

parte de alguns educadores quanto aos princípios norteadores para tais fenômenos. Este mal-estar no ambiente escolar e a possibilidade de entrada da escuta como estilo da psicanálise para a educação poderá ser um caminho de fazer uma leitura subjetiva. Ornellas (2009) sobre isso refere:

Nos dias atuais quando o professor dirige-se para sala de aula, questiona-se acerca de como administrar a dispersão, a falta de atenção e de interesse pelas atividades desenvolvidas em classe. Diante desse mal-estar no ambiente escolar, a escuta pedagógica pode abrir um canal de comunicação, porque o instrumento da escuta pedagógica envolve não só o sentido do ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva da linguagem, apresentado pelo sujeito escutante.” (ORNELLAS, 2009, p. 57)

Corroborando com esta perspectiva faz-se importante refletir sobre o fato de levarmos em conta um mundo que clama por experiências formativas cada vez mais relacionais, multirreferenciais, em relação aos saberes e as atividades que formam. Não há mais como referir-se ao professor como apenas o reprodutor de saberes minimizando e inferiorizando a profissão docente. A concepção há que ser outra de modo a enodar os conteúdos estudados na formação do professor considerando que os mesmos sejam reveladores de uma formação consistente, muito além de apenas treinar competências pautadas no racionalismo técnico e tradicional. A aprendizagem há que ser o ponto central na formação qualificada de modo a permitir o nascimento de uma maneira de pensar criativa. E, para ser considerada como prática formativa, temos que levar em conta uma aprendizagem que virá acompanhada de um ponto de vista, de um ato, de um processo profundo e relacional.

A relevância deste estudo reveste-se assim de uma importância singular que visa contribuir para o melhoramento da qualidade do processo educativo e da formação do professor a partir da constatação de que a inibição no ato de aprender precisa ser retomada como uma questão política educativa que pode evidentemente ser auxiliada por outras áreas de maneira multidisciplinar, não devendo ser perdida de vista como objeto de intervenção do professor. No meu cotidiano de trabalho percebo a ansiedade do professor no lidar com o desafio do educar e, pretendo assim contribuir ressignificando e renovando saberes e práticas sobre a inibição no ato de aprender propondo um novo estilo para a educação. Uma maneira especial de fazer uma aproximação, uma nova

possibilidade de encontro entre os campos do saber, de modo a estabelecer uma singularidade no manejo pedagógico.

Reproduzindo uma definição de Dimenstein (2003), o autor refere que *“educar é ensinar o encanto da possibilidade, e aprender é sentir a emoção da descoberta”*. A educação, nesta contemporaneidade, está direcionada para um ideal de auto-realização articulada em valores materiais, que têm como uma de suas principais consequências o inchaço do ego e o emagrecimento da solidariedade. Sabe-se, porém, que a criança não deve ser apenas um sujeito falante para se relacionar no contexto, mas um sujeito capaz de ser engendrado pela exploração do vínculo cultural.



Quarto Passo
FUXICO POR FUXICO NUMA ESTAMPA SINGULAR

4 FUXICO POR FUXICO NUMA ESTAMPA SINGULAR

*Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter
conhecimento sobre alguma coisa.
Bernadete Gatti*

Nos últimos anos as pesquisas nas áreas de ciências humanas vêm sendo redefinidas quanto aos critérios no que tange a sua cientificidade. Especificamente na área de educação isso também vem acontecendo e, os processos de ampliação dos cursos de pós-graduação nos mostram modificações nas temáticas e nos problemas abordados. Notamos uma corrida neste sentido para construção de categorias teóricas mais consistentes que permitam a criação de uma epistemologia do conhecimento de maneira que a complexidade, das questões educacionais possam ser ressignificadas.

A pesquisa educacional da forma como vem sendo repensada expressa concepções distintas e multifacetadas as quais se tornam por vezes difícil do professor acompanhar embora estejam tais pesquisas relacionadas com a complexidade do desenvolvimento das sociedades e dos sujeitos que a constituem. Com isso, há uma abrangência de concepções filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas e administrativas, todas elas convergindo para tratar em alguma medida sobre a educação.

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010), se tornou claramente visível durante a década de 1990 e o início do século XXI e diz respeito a um método no qual

[...] a coleta de dados pode envolver visitar um local de pesquisa e observar o comportamento dos indivíduos sem questões predeterminadas ou conduzir uma entrevista em que seja permitido ao indivíduo falar abertamente sobre um tópico, em grande parte sem o uso de perguntas específicas. (CRESWELL, 2010, p.41)

Durante anos as características da pesquisa qualitativa tiveram que convencer os acadêmicos sobre a sua validade e legitimidade. Estivemos aprisionados a um modelo de conhecimento baseado nas polarizações metafísicas. A pesquisa qualitativa veio então ratificar a possibilidade de estudo permitindo a compreensão da “facticidade e elaboração conceitual avançada,

assim como suas consequências éticas, no sentido da radical e inalienável liberdade conjuntural” (GALEFFI, 2009, p. 16).

Inicialmente os estudos na área de educação apontavam também um aspecto tal qual o foco recaia na díade processo-produto e temas como cotidiano escolar e desempenho de alunos eram frequentes de serem pesquisados. Atualmente, outras interfaces vão acontecendo, há um enlace de teorias, de campos epistêmicos distintos e a educação vem ampliando o seu estudo contando com esta contribuição. Neste sentido André nos diz:

[...] os estudos chamados de ‘qualitativos’ que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral. (ANDRÉ, 2001, p. 54)

Percebemos no dito de André (2001) ao falar da tipologia de pesquisa que cabe ao pesquisador fazer uma opção que tenha relação com o seu objeto. Retomando a história do fuxico contada ao longo deste escrito percebemos que falamos um pouco sobre a arte de tecer e a realização de trabalhos manuais. Inicialmente os retalhos são separados e são usados moldes redondos para que as peças tenham o mesmo tamanho. Os retalhos então tomam forma e os alinhavos são costurados. Após termos uma quantidade de fuxicos prontos pensamos na combinação das cores e na peça que desejamos construir. Visto que, para construir uma peça única de fuxico é necessário organização para que os pequenos círculos com as extremidades alinhavadas e franzidas possam dar corpo à peça.

Semelhante ao artesanato, o pesquisador precisa organizar-se para apreender a arte *fuxico*. Trago desta maneira a definição da metodologia, a opção dos instrumentos, a técnica de análise de dados, a descrição dos sujeitos e do *locus* que juntos me serão úteis para que a pesquisa de fato se delineie. Neste instante, uso a metáfora do fuxico para pensar no (entre)laçamento do método. Assim, penso a perspectiva metodológica desta pesquisa de maneira que a ideia fundante por trás da pesquisa qualitativa é a de que o pesquisador lida diretamente com o processo de modo a obter as suas informações sendo ela

uma pesquisa que leva a uma série de questões estratégicas, éticas e pessoais apesar de ter a compreensão de que

a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas (GATTI, 2010, p. 23)

Nesta pesquisa optei pela abordagem qualitativa devido ao fato da natureza do fenômeno que proponho estudar não ser adequada às medidas quantitativas. Ainda conforme salienta Gatti (2010, p.13) “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem”. Para a efetiva realização do estudo foi pensada a articulação de várias técnicas e esta organização permitiu uma compreensão da proposta que ampliou e acrescentou saberes às pesquisas já realizadas. Estas diversas dimensões permitem a expressão necessária para alcançar uma aceitação na qual a pesquisa qualitativa “permite o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos-objetos fenomenais investigados” (GALEFFI, 2009, p. 32) aqui utilizados sob o título de inibição do ato de aprender.

4.1 DESCRIÇÃO DOS PRIMEIROS FUXICOS

A opção pelos instrumentos precisa ser feita com base na intenção de contemplar os objetivos descritos na pesquisa e, esta opção não deve ser realizada de modo fortuito mas sim, deve estar vinculada ao fenômeno pelo qual perpassa o objeto de estudo. Com base nesta premissa inicialmente - conforme os passos da construção do fuxico - foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre o tema incluindo a verificação do estado da arte do objeto “inibição no ato de aprender” através da busca em livros com a temática psicanálise e educação existentes no mercado editorial tais quais: Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura (Mrech, 2003); Psicanálise e Educação (Couto, 2003); Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos (Ornellas, 2011); Educação e Psicanálise: vazio existencial (Haddad, 2009); Educação e

Psicanálise (Voltolini, 2011) Psicanalistas e Educadores: tecendo laços (Cohen, 2009); A psicanálise e os impasses da educação (Lajonquière e Kupfer, 1999) e O impacto da psicanálise na educação (Mrech, 2005). Também foi feita pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes e no acesso à pesquisa de Kupfer *et al.* que apresenta um panorama das pesquisas que abordam temáticas perpendiculares à díade psicanálise e educação a partir de 1980 no Brasil.

4.1.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme citado anteriormente a escolha dos instrumentos de coleta de dados vislumbra a intenção da escolha de métodos que propiciem a apreensão dos dados acerca do objeto estudado. Assim, neste estudo optou-se por utilizar *a observação, a entrevista narrativa e a narrativa imagética* considerando que estes três interconectados propiciariam a colheita de dados de maneira sistematizada e, dariam forma aos passos fuxicos na construção da peça.

A) Observação

A técnica de observação consta do levantamento de informações a partir do convívio do pesquisador com o locus e sujeitos a serem pesquisados sem que exista por parte deste qualquer tentativa de participação como membro ou no contexto estudado. Moroz (2002, p.65) ressalta que “se o pesquisador não souber com clareza, o que vai observar, ele pode registrar aspectos irrelevantes para o seu problema ou mesmo deixar de notar um aspecto que seria importante”. Diante disso, além de se ter a autorização necessária para tal, em termos de ação deve-se tentar ao máximo passar despercebida a sua presença no ambiente estudado.

Nesta técnica há um compartilhamento de expectativas por parte do pesquisador que visa à apreensão da maior quantidade de dados num intercâmbio de sentidos – principalmente audição, visão, olfato – que lhe permite conhecer, ver, escutar num contexto dinâmico e vivo nas relações ali estabelecidas. Efetivamente alude observar aonde a ação acontece seja esta ação comportamentos e falas de sujeitos, *locus*, situações etc. Na observação é cogente a presença do pesquisador no campo sendo o primeiro recurso deste o

seu próprio corpo para apreensão através da escuta não deixando de lado o rigor teórico metodológico. Ou seja, o observar não será restrito ao ato de ver, mas também à possibilidade de refletir sobre o visto e escutado.

B) Entrevista narrativa

A Entrevista Narrativa (EN) como um método de geração de dados de acordo com Bauer (2010, p. 95) esta “classificada como um método de pesquisa qualitativa; é uma entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas”. Nela a influência do entrevistador é mínima utilizando um tipo de comunicação cotidiana com o “contar e escutar a história” que o informante³⁴ desenvolve a partir da seleção do tema e tópico.

Esta técnica consiste em manejar o esquema da história através do tema gerador e uma vez começada à narrativa esta deverá se desenvolver a partir de acontecimentos reais. Importante referir que ao contar uma história o informante vai estabelecer um número de atos e experiências em uma sequência a qual estará ligada a um número de personagens, que a partir de situações estabelecerão a dimensão cronológica da sequência de episódios configurando o enredo. A partir disso podemos considerar que o dado vai se configurando reconhecendo que

compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos [...] é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (BAUER, 2010, p. 95)

Diante disso, nesta pesquisa-fuxico as entrevistas iniciais com a vice diretora e coordenadora seguiram este pressuposto de maneira que o tema gerador para que fosse expressa a sequência de acontecimentos foi a história do Colégio-fuxico³⁵. Já com os professores a EN foi usada para aprofundar a compreensão que os mesmos tiveram sobre o objeto inibição da aprendizagem. A escolha da EN se deu pela ideia básica de reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes de maneira que os elementos foram

³⁴ Informante – nome dado, pelo modelo de entrevista narrativa, ao entrevistado. Para a psicanálise entretanto, este sujeito esta para além do informante.

³⁵ Colégio-fuxcio – nome fictício da unidade escolar na qual acontecerá a coleta de dados.

dados com base no esquema autogerador e respeitaram as três principais características citadas por Bauer (2010, p. 94) tais quais: 1- Textura detalhada (que se refere a dar informações detalhadas à fim de dar conta da transição entre um acontecimento e outro), 2- Fixação da relevância (narrativa de aspectos do acontecimento que são relevantes de acordo com sua perspectiva de mundo), 3- Fechamento da Gestalt (acontecimento da narrativa contado na sua totalidade com começo, meio e fim).

A continuidade da pesquisa no que tange a técnica de coleta de dados foi organizada através da narrativa imagética a qual é mais explicitada no tópico a seguir.

C) Narrativa Imagética e seu manejo nesta pesquisa-fuxico

A utilização de métodos visuais é mais uma possibilidade na pesquisa social diante da limitação das suas técnicas. Loizos (2010, p. 143) sobre isso afirma que “vários tipos de investigação de história oral podem ser facilitados se o pesquisador vai a uma entrevista preparado de antemão com algumas fotografias relevantes”. E com base nesta premissa foram selecionadas três imagens fotográficas³⁶, as quais foram escolhidas por retratarem crianças em situação de aprendizagem, além de uma quarta fotografia da colcha de fuxicos para articular com a metáfora escolhida como cerne deste escrito.

No seguimento dos passos desta pesquisa-fuxico o procedimento com base na aplicação das imagens de acordo com os objetivos propostos constou na coleta de dados com os sujeitos da pesquisa através de entrevistas de maneira que foram utilizadas imagens para compreender quão o professor lida com os afetos desprazerosos que envolvem a relação com o aluno no processo de inibição no ato de aprender visto que o uso da fotografia teve objetivo de desencadear a evocação de memórias passivas e crenças acerca do tema proposto.

³⁶ Vide anexos

4.1.2 A TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados em um estudo qualitativo mostra-se um momento fundante no processo de pesquisa visto que os dados coletados serão avaliados nas suas faces e interfaces. Serão apreendidos não apenas os conteúdos manifestos, mas há intenção de apreensão do latente nestas falas, no que está por detrás do discurso. Assim, o material coletado neste estudo através das observações, entrevistas e narrativas imagéticas passou pelo processo de escuta, gravação e, sua análise foi realizada com o uso da Análise do Discurso (AD) de vertente francesa e será apresentado mais à frente neste escrito.

Sobre AD de vertente francesa apropriado o aporte trazido por Pêcheux (1990) que considera o discurso um objeto de uma busca infinita que, “escapa”³⁷. Se pensarmos que na França da década de 60 a marca indelével no percurso triunfal dos estruturalistas foi à ‘exclusão do sujeito’ Pêcheux traz a subversão deste paradigma reinante e passa a ser um autor considerado como o grande articulador da AD neste país fundando uma perspectiva de intervenção e uma ação considerada transformadora de maneira que nesta tendência revolucionária a AD busca abrir um campo de questões dentro da própria linguística. O que importa não é a língua da imanência, da linguística, neste sentido o que irá importar é o equívoco da língua como fato estruturante.

Ainda sobre discurso destaco o pensar de Orlandi³⁸ (1994) que refere: “o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique”. Daí a necessidade de que a análise destes dados coletados fosse contextualizada.

Esta modalidade de análise de dados aqui utilizada se baseia segundo Gill (2011, p. 244) na perspectiva de que “é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social”. Ao lado da observação sobre os múltiplos aspectos do cotidiano destes e, do

³⁷ Interessante pensar que Lacan também considera esta perspectiva. Não por coincidência ambos os autores utilizaram como base de estudos a linguística de Saussure que sai da díade língua/fala para língua/discurso.

³⁸ Pesquisadora (UNICAMP) brasileira que consolida e difunde a perspectiva de Pêcheux.

levantamento de outras informações complementares, as quais dizem respeito a sua dinâmica social tais instrumentos sustentaram a compreensão dos significados, uma vez que possibilitaram a identificação dos afetos e das representações sobre a subjetivação dos professores frente o aluno com inibição no ato de aprender, assim como de elementos de cunho político, cultural e econômico que permeiam o contexto estudado. Através da AD:

[...] os analistas de discurso estão interessados nos textos em si mesmos, em vez de considerá-los como um meio de ‘chegar a’ alguma realidade que é pensada como existindo por detrás do discurso – seja ela social, psicológica ou material ... ao invés de ver o discurso como um caminho para outra realidade, os analistas de discurso estão interessados no conteúdo e na organização dos textos. (GILL, 2011, p. 247)

Ratifico que o fato da pesquisa ser desenvolvida no ambiente natural permitiu que a observação e as informações coletadas por meio do contato direto do pesquisador com os sujeitos tenha revelado transferência prazerosa e tido características importantes. O pesquisador tornou-se um sujeito fundante de modo que foram criados padrões e dados significativos sobre os participantes. Assim, após a degravação os dados foram analisados e categorizados para sua apresentação no que se refere à análise do discurso em estudo.

4.1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados com base no critério de serem professores do segmento de Fundamental I e também do critério de desejo de participação. Ou seja, quando apresentei a pesquisa tivemos oito sujeitos que cumpriam o critério de serem professores do segmento de Fundamental I e destes, seis sujeitos tiveram desejo em participar. Deles foram coletados dados sócio-demográficos tais quais: idade, gênero, etnia, renda, nível de instrução e carga horária na unidade escolar através de formulário semi-estruturado.

Ratifica-se aqui sobre o fato dos mesmos terem sido esclarecidos quanto à participação na pesquisa e ainda sobre o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudéssemos dar continuidade à

colheita dos dados da pesquisa-fuxico. Os sujeitos desta pesquisa, a partir da análise dos formulários, podem assim ser descritos de maneira sistematizada:

Código do Participante	Idade	Estado Civil	Etnia	Renda (em Salário Mínimo)	Nível de escolaridade	CH	Imagem Escolhida
Professora 01	41 anos	Casada	Parda ³⁹	Entre 02-05 SM	Especialista	40	01
Professora 02	43 anos	Casada	Parda	Acima de 10 SM	Doutoranda	40	01
Professora 03	40 anos	Casada	Parda	Entre 05-10 SM	Especialista	40	03
Professora 04	39 anos	Casada	Parda	Entre 02-05 SM	Especialista	40	02
Professora 05	47 anos	Separada	Preta	Entre 02-05 SM	Especialista	40	02
Professora 06	49 anos	Casada	Parda	Entre 02-05 SM	Especialista	40	02

Tabela 2 - Categorização das falas sujeitos da pesquisa

4.1.4 DESCRIÇÃO DO LOCUS

A seleção da escola onde a pesquisa foi realizada se deu pelo critério da unidade ter na Rede Municipal de Salvador a característica de destaque nos índices municipais da educação sendo considerada esta escola da região do centro da cidade aquela que apresenta o índice representativo, entretanto, apresentando casos de alunos com inibição na aprendizagem sendo tais casos encaminhados para discussão junto à Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico visando o auxílio do grupo de psicólogas para que intervenções sejam realizadas e orientações quanto aos casos apresentados.

A escola colégio-fuxico estudada nesta pesquisa está situada num bairro central de Salvador foi eleita, conforme citado acima, com base no critério de desempenho mais representativo nos índices municipais de educação. Entretanto, mesmo diante do fato de ter nos índices oficiais a segunda melhor representatividade confronta-se com casos de alunos com inibição na aprendizagem os quais são alvo de intervenção do corpo de professores e coordenadores junto à Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico do órgão central da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se ainda, esta escola (colégio-fuxico) de uma unidade municipal de ensino recentemente absorvida

³⁹ Utilizei a categoria “parda” referindo o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa.

pelo quadro de escolas da Secretaria Municipal de Salvador, a partir da portaria 065/2003, publicada no D. O. M. de 17/02/2003.

A escola colégio-mantenedor⁴⁰ – colégio tradicional de freiras – era uma unidade que mantinha dentro da sua proposta uma escola pública filantrópica ligada ao estado e assim surgiu a escola colégio-fuxico. Apesar do funcionamento das duas unidades (particular e pública) serem no mesmo lugar, os ambientes eram delimitados de modo que existiam espaços que faziam parte da estrutura da escola colégio-mantenedor e outros do colégio-fuxico de maneira que as alunas de um espaço não frequentavam o outro. Esta dicotomia era também percebida no que tange o acesso às escolas tendo um acesso de entrada para as alunas do colégio particular e outro acesso de entrada para as alunas do colégio público. ‘Alunas’, pois, por tradição as unidades escolares colégio-mantenedor e colégio-fuxico eram apenas escolas femininas.

Além da delimitação do espaço físico esta escola pública também tem sua história imbricada com sua mantenedora de modo que seguia as regras e orientações religiosas de uma madre superiora. Por ser uma escola feminina é importante que se refira acerca do importante papel social que esta unidade cumpria visto que os pais da comunidade que não podiam pagar as mensalidades da unidade escolar particular disputavam vagas nesta escola por acreditarem que as suas filhas teriam uma melhor educação num instituto feminino e estariam “protegidas”, ao menos no turno escolar. Outro ponto que fazia da escola colégio-fuxico uma escola de referência, era o fato de que a proposta pedagógica seguia os mesmos princípios da escola colégio-mantenedor e para entrar nesta escola, apesar de ser pública, havia uma certa triagem sendo esta escola considerada uma “escola de elite”.

A escola colégio-fuxico conforme referido anteriormente tinha seu funcionamento atrelado ao governo do estado da Bahia através da sua secretaria de educação. Em 2003, entretanto, seguindo a legislação vigente que passava ao município de Salvador a tutela do segmento de Ensino Fundamental I e II a escola colégio-fuxico fora municipalizada e, por um período ainda permaneceu funcionando no colégio-mantenedor sendo depois transferida de local físico para o atual endereço. Assim, atualmente a escola integra a Rede

⁴⁰ Colégio-mantenedor – nome fictício da unidade particular mantenedora da escola pública.

Municipal de Ensino, oferecendo Educação Infantil (Grupo 4 e 5) , Educação Fundamental I (1º ao 5º ano) e SEJA II (Ensino Fundamental II – Educação de Jovens e Adultos), funcionando no turno matutino, vespertino e noturno.

Quanto à infraestrutura a escola colégio-fuxico encontra-se em bom estado geral de conservação. Atualmente consiste em uma unidade escolar dividida em três pavilhões: o primeiro pavilhão composto por 04 salas onde abriga o 3º, 4º e 5º ano no diurno e o SEJA II no turno noturno; o segundo pavilhão composto por 06 salas abrigando os alunos do 1º , 2º e 3º ano no diurno e o 3º pavilhão composto por 04 salas que abriga a Educação Infantil. Além, das 14 salas de aula amplas e iluminadas, constam: uma brinquedoteca, uma sala de informática com equipamentos em pleno funcionamento, uma sala de teatro e uma sala de jogos. Tem uma sala que no momento esta interditada por risco de desabamento pela ação do cupim e traças e, má conservação.

Ainda fazem parte da sua estrutura uma sala da direção, uma sala de recepção, uma sala da secretaria, uma sala de professores conjugada com a coordenação, um depósito de livros e uma cozinha com pia, geladeira e fogão. Possui três sanitários masculinos e três sanitários femininos, dois banheiros usados pelos funcionários e professores e eventualmente usados pela educação infantil quando necessário para fazer a higiene de alguma criança, uma quadra de esportes, um estacionamento com cerca de oito vagas e uma guarita para o vigilante da escola.

Quanto aos recursos materiais à escola colégio-fuxico tem computadores na coordenação e direção, possui máquina fotocopadora, retroprojeto, caixa de som, impressoras. Os móveis encontram-se em bom estado de conservação.

A escolha do eixo-norteador Valores Humanos, Arte e Cidadania no Projeto Político Pedagógico (PPP) visa de acordo com o mesmo “educar para uma convivência social vinculada aos princípios da dignidade do ser humano, do respeito à diversidade, da participação, da ética, da corresponsabilidade, da solidariedade e da igualdade”.

No que tange os recursos humanos da escola colégio-fuxico no seu quadro de pessoal consta de:

QUANTIDADE	FUNÇÃO
01	Diretoria
03	Vice-Diretoras
17	Professores do Ensino Fundamental I – Séries Iniciais
07	Professores do Ensino Fundamental II – Séries finais.
01	Professor de Arte
02	Professoras de Dança
01	Secretária
04	Auxiliares de Secretaria e Apoio
02	Porteiro
01	Merendeira
07	Auxiliar de Limpeza
03	Vigilantes (trabalham em dias alternados)

Tabela 3 – Organização do quadro de pessoal do locus estudado

Este corpo de funcionários funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No total a escola colégio-fuxico conta com 618 alunos⁴¹ distribuídos nos três turnos de funcionamento sendo considerada de médio porte atendendo alunos do bairro e de bairros circunvizinhos. Conforme distribuição abaixo:

ENSINO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL I	SEJA II⁴²	TOTAL
60	478	80	618

Tabela 4 - Distribuição de alunos por segmento de ensino

A escola colégio-fuxico tem participado de alguns programas desenvolvidos e promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer (SECULT), através dos quais os alunos têm a oportunidade de ir a teatros assistirem a peças infantis, espetáculos circenses, apresentações de outras escolas, dentre outros eventos culturais. A fim de melhorar o nível intelectual e cultural dos alunos a escola procura incentivar o hábito da leitura através de

⁴¹ Dados coletados com base no 2º semestre de 2011, pois os dados de 2012 ainda não são considerados consolidados. Estes só são considerados validados após inclusão no Censo anual do MEC que é realizado no segundo semestre de 2012.

⁴² SEJA – Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Projetos de Leitura que contempla dentre outras atividades o empréstimo de livros do acervo da escola. Além destes, são realizados também projetos interdisciplinares sobre diversos temas de relevância no desenvolvimento sociocultural dos educandos.

Durante o ano letivo são também realizados eventos a fim de promover socialização e integração entre as crianças, bem como a elevação da autoestima a exemplo da Festa Junina, Brincadeiras e Jogos em épocas como Dia do Estudante e Dia das Crianças, Apresentações dos alunos para as demais turmas e para os pais (teatrinhos, coral, etc.), Show de Talentos (onde os alunos cantam, dançam e mostram suas habilidades artísticas).

A escola Colégio-fuxico possui também um núcleo de artes, envolvendo as seguintes linguagens: dança, música, teatro e artes visuais. Esse núcleo desenvolve atividades lúdicas que estimulam os alunos a valorizarem as atividades escolares de forma prazerosa, assim como procura articular as linguagens artísticas aos conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, buscando uma aprendizagem significativa e interdisciplinar.

Outro projeto também fomentado pela SECULT e considerado de grande relevância desenvolvido pela escola colégio-fuxico é o de “Ginástica Rítmica”. Esse projeto tem com objetivo valorizar o potencial esportivo dos alunos, buscando uma integração através das aptidões esportivas. Na ideia de promover a integração e socialização entre os educandos, consequentemente diminuir a violência escolar, a escola colégio-fuxico ainda desenvolve o “Projeto de Capoeira e Futebol” através de ações voluntárias. Este, pelo meio do esporte, visa desenvolver o respeito, a solidariedade, coletividade, espírito competitivo, união e integração.

A escola colégio-fuxico optou por seguir a corrente construtivista sócio-interacionista nos seus fundamentos epistemológicos e didático-pedagógico. De acordo com o PPP tal escolha se deve pelo fato de conceber a aprendizagem como processo de construção e reorganização de experiências propiciadas pelas ações no ambiente, bem como pelas relações entre os diversos sujeitos desejantes.

4.2 Descrição do manejo da coleta de dados inicial

Com pretensão de 60 horas⁴³ de observação nesta pesquisa foram realizadas 05 (cinco) semanas de visitas totalizando cerca de 36 horas de observação na unidade escolar para verificação de dados com a vice-diretora e com as coordenadoras pedagógicas quanto à caracterização física e para a coleta de informações iniciais acerca da história da unidade escolar e vivência do cotidiano escolar. O uso da observação no início da coleta de dados foi fundante diante do fato de mostrar-se um instrumento significativo por contemplar o contato pesquisador – fenômeno pesquisado. Nela não esteve instituída apenas a ação auditiva do ouvir, mas também, a análise e reflexão do fenômeno observado.

De uma maneira geral na observação surgem dados que o pesquisador pode não ter elencado como parte da sua análise, que ao serem colhidos podem contribuir como dados da pesquisa. Isto foi verificado na coleta de dados quando frente à necessidade de acesso aos documentos norteadores (Projeto Político Pedagógico⁴⁴) me deparei com a história do bairro. O PPP trouxe esta informação na sua introdução. A história da constituição do bairro é discorrida desde a época das capitanias hereditárias até a atual conformação enquanto um dos bairros mais populosos e antigos da Salvador contemporânea. Estes dados mostraram-se importantes para a caracterização da população daquela comunidade o que também está diretamente ligado aos sujeitos da escola sejam eles professores, alunos e funcionários visto que na sua maioria eles são moradores deste bairro.

Importante salientar que André (1986) nos chama atenção, acerca da validação do uso da observação como instrumento de coleta de dados pelo fato do pesquisador ter cuidado para não depositar a sua subjetividade neste instrumento. Neste caso, a pontuação de tal autora fez eco quanto a minha imparcialidade do lugar de pesquisadora frente ao fato de ser moradora do bairro e desconhecer sua história, só a tendo apreendido à partir da leitura do documento (PPP) disponibilizado pela gestão da escola colégio-fuxico.

⁴³ Após a vivência no Colégio-fuxico (nome fictício dado à escola da pesquisa) verificou-se que com 32 horas de observação foram apreendidos dados suficientes para sistematização desta etapa e planejamento dos próximos passos da pesquisa-fuxico.

⁴⁴ Projeto Político Pedagógico – usada à partir daqui a sigla PPP

Assim, para André (*idem ibid*) fidedignidade e validade são construtos importantes e desta forma há necessidade de um planejamento e treino do pesquisador, a fim de que seja delineado o que será documentado, além da seleção do contexto a ser pesquisado. Diante disso, foi feita uma análise minuciosa do PPP apreendendo os dados suficientes e necessários de estarem descritos na pesquisa.

O primeiro contato com a escola colégio-fuxico foi por telefone para marcar com a gestão a primeira visita de apresentação da pesquisa. A vice-diretora do turno matutino demonstrou bastante interesse em conhecer sobre a pesquisa e mostrou-se atenta e receptiva. No dia agendado me dirigi a escola com muitas expectativas quanto à aceitação da participação sendo encaminhada pelo porteiro para sala da direção local no qual iniciamos uma conversa sobre o meu objeto de estudo. Foram expostos os objetivos, como seria a coleta de dados e a proposta foi acolhida pela gestão dando possibilidade da pesquisa acontecer na unidade escolar. Entretanto neste momento houve a ressalva por parte da vice-diretora de que não sabia se os professores iriam se dispor em prestar as entrevistas. Neste mesmo dia me foi apresentado o espaço físico da escola e pude fazer a observação inicial da estrutura da mesma. Ainda houve o acordo quanto à presença na escola ser nos dias de sexta feira por conta do horário de Atividade Complementar (AC) no qual eu poderia comparecer para coleta de dados com os professores e as outras observações poderiam ser realizadas fora deste horário, pois não dependiam da participação direta do professor estas visavam a compreensão da dinâmica da escola.

Assim foram realizadas 16 horas de observação⁴⁵ as quais eu ficava no pátio central da escola que divide os pavilhões de aula observando os alunos no movimento de entrada na sala, os intervalos, as intervenções realizadas pelas coordenadoras quanto à situações cotidianas de conflitos entre alunos, saídas desmotivadas de sala, substituição de professores que faltaram e justificaram doença etc.

⁴⁵ As outras 20 horas de observação foram realizadas dentro da sala de aula dos professores entrevistados para verificar no cotidiano como é estabelecida a relação do professor com os alunos tidos com inibição da aprendizagem.

As observações foram realizadas de maneira que tentei ser o mais imparcial e discreta naquele *locus* para que minha presença não interferisse no cotidiano. Realizei anotações especialmente quanto a descrição dos espaços para que posteriormente pudessem ser confrontadas com os dados colhidos na entrevista com a coordenadora e vice-diretora.

A entrevista (EN) com a vice-diretora e com a coordenadora mostrou-se importante para compreensão da história do colégio-fuxico. Em momentos individuais, no mesmo dia, elas foram entrevistadas e falaram sobre o a fundação da escola, sobre a municipalização, sobre a relação anterior com o colégio de freiras que mantinha a escola quando esta era parte da Rede Estadual. Referiram sobre a atual estrutura quando narraram acerca da atual sede da escola e nesta entrevista foi realizado o pré-teste do instrumento. A escolha de realizar o pré-teste do instrumento com estes dois sujeitos-teste foi para que a validação do mesmo se desse na simulação no ambiente em que seria utilizado e com pessoas que vivenciam o espaço escolhido para pesquisa. Diante disso, alguns ajustes foram necessários antes do uso do instrumento com os participantes e, estes serão descritos no tópico a seguir.

4.2.1 Pré-teste do instrumento “*narrativa imagética*”

Anterior à coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, durante a fase de observação, foi realizado um pré-teste do instrumento ‘narrativa imagética’ tendo como sujeitos-teste a coordenadora pedagógica do turno matutino e a coordenadora do turno vespertino.

Em uma entrevista individual o procedimento adotado foi de apresentação do tema pesquisado e posterior a isso apresentação da imagem⁴⁶ solicitando que pudessem falar livremente sobre o que chamava-lhes atenção nas três imagens consigna. As coordenadoras apesar da entrevista ter acontecido separadamente apresentaram o mesmo posicionamento diante das imagens. Ambas não fizeram escolha por uma imagem, mas apreenderam das três imagens um fator em comum⁴⁷ e dissertaram sobre ele. Interessante referir

⁴⁶ Vide anexo: Imagem 1, 2 e 3.

⁴⁷ O fator em comum foi aqui descrito por ser considerado relevante para o teste do instrumento e foi generalizado tendo como ponto a convergência na interpretação da imagem feita pelos

sobre isso de maneira pormenorizada por conterem dados relevantes que foram redimensionados para a aplicação do instrumento com os sujeitos da pesquisa.

O que considerei “fator comum” trazido pelos sujeitos-teste foi à interpretação dada as imagens⁴⁸ no que se refere ao posicionamento das mãos das crianças que aparecem nas mesmas. A fala delas girou em torno desse enfoque de maneira que a coordenadora do matutino refere:

“Nossa, olha o quanto as nossas mãos falam! Essa criança aqui (aponta para Imagem 1) parece que não sabe escrever, essa aqui (aponta para Imagem 3) parece que não sabe ler e essa daqui (aponta para Imagem 2) parece que não está entendendo nada, olha como colocam as mãos na cabeça, parece que querem segurar alguma coisa” (Coordenadora matutino)

A coordenadora do vespertino pontua de maneira bastante semelhante sobre isso e refere que as mãos falam e que se observarmos os dedos em todas as imagens estão contraídos.

“Olha isso, como nessa aqui (aponta para Imagem 2) os dedos estão rígidos ... parece que ele tá espremendo para ver se sai alguma coisa” (Coordenadora vespertino)

A escuta destes dois sujeitos-teste me fez pensar sobre outras possibilidades de leitura da imagem que não tinha sido em nenhum momento visualizado por mim. A narrativa imagética proposta trouxe o ponto de vista quanto a não escolha de apenas uma imagem como havia sido ponderado quanto à coleta de dados. Sobre isso foi revisada a forma como a consigna foi dada aos sujeitos-teste e percebi que caso não fizesse construção da consigna de maneira um pouco mais diretiva possivelmente os sujeitos da pesquisa utilizariam também a comparação do que há em comum nas imagens. Desta maneira parei para (re)pensar sobre a possibilidade de (re)dimensionar a consigna tornando-a mais diretiva quanto a escolha de uma imagem que lhe chamasse atenção e da qual pudessem falar livremente sobre o que aquela imagem os remetia no que tange aprendizagem.

sujeitos-teste.

⁴⁸ Vide anexo: Imagem 1, 2 e 3

Neste momento de (re)fazimento do manejo quanto à coleta de dados penso acerca do método freudiano da associação livre no qual o sujeito fala o que lhe vem à cabeça cabendo ao analista fazer, quando necessário, as pontuações e as articulações para que o sujeito *'fale da sua semi-verdade'*. Será que em se tratando de pesquisa acadêmica na interface psicanálise e educação caberia acolher estas falas?. Isso também poderá ser concebido como um dado trazido pelos sujeitos a partir das suas impressões? Após algum tempo voltada para tal inquietação revisei a consigna e articulei que deveria ser mais diretiva na busca de que pudessem falar de uma imagem e do que esta despertava em cada um, na articulação com a aprendizagem.

Lembremos aqui do construto psicanalítico de imaginário no qual o pesquisador não deve se deixar envolver. Ou seja, os dados observados não devem ser avaliados com base em premissas sem fundamentação, não deve o pesquisador deixar-se levar pelo que supõe que aquele dado quer dizer ou se deixar envolver pelo mesmo. Assim como no divã somente o sujeito pode dizer sobre ele mesmo.

Ainda como componente do pré-teste foi apresentado a Imagem 4⁴⁹ e como uma segunda parte na coleta de dados com os sujeitos-teste foi solicitado que pudessem falar livremente da relação que estabeleciam da imagem do fuxico com a inibição. Nesta segunda parte da narrativa imagética as coordenadoras falaram livremente sobre a relação que estabeleciam entre a imagem da peça de fuxico e da inibição da aprendizagem. Interessante referir que ambas tratam os alunos em geral como possuidores de alguma dificuldade sem citar casos específicos. Elas generalizam os alunos como “aqueles que têm dificuldades no processo de letramento” e este também é um ponto relevante quanto a ser, a aprendizagem, visualizada pelo viés de apreensão da lecto-escrita.

Um segundo ponto no pré-teste alvo de (re)dimensionado foi quanto à explicitação do tema pesquisado e do delineamento do objeto 'inibição na aprendizagem' que necessitava ficar mais claro na conversa inicial da coleta de dados pois, as coordenadoras referem sobre inibição por vezes como sendo sinônimo de timidez.

⁴⁹ Vide anexo

4.3 Instrumento narrativa imagética com os sujeitos da pesquisa

Neste passo da pesquisa os sujeitos foram convidados individualmente a participar. Aos sujeitos a cada entrevista foi apresentada a pesquisa e eles, e diante da confirmação do desejo em participar da mesma, foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁰ condição *sine qua non* que garante que as práticas éticas vão além do que apenas seguir um conjunto de diretrizes estatísticas. Após a assinatura do termo foi estabelecido com cada participante que os mesmo passariam à outra fase da pesquisa-fuxico que se refere efetivamente às narrativas imagéticas.

No dia acordado para a prática da primeira coleta de dados da pesquisa três sujeitos foram convidados individualmente (a cada momento) a entrar e sentar confortavelmente na sala disponibilizada pela direção da escola. As - entrevistas individuais com narrativa imagética - aconteceram na própria unidade escolar que dispôs a sala dos professores para tal intervenção conforme combinado com a direção e vice-direção nas entrevistas iniciais de apresentação desta pesquisa. A sala que foi utilizada é desta maneira um espaço amplo, reservado, acolhedor, com isolamento acústico quando a porta é fechada, fica na parte central da escola de maneira que o acesso é restrito à professores e funcionários, é ventilada tendo mesa com cadeiras de forma que há possibilidade de apoio para os materiais da pesquisa.

Importante referir sobre a opção da realização da pesquisa ser na própria escola, pois os professores desta unidade escolar nos dias de sexta-feira nos turnos matutino e vespertino estão reunidos para fazer o planejamento da semana e diante do fato da maioria trabalhar na unidade 40 horas semanais eles só utilizam parte do tempo para planejar tendo assim disponibilidade de um período para participar da pesquisa sem que o tempo pedagógico seja prejudicado e garantindo a sua participação já que estão em turno de trabalho. Realizar a pesquisa utilizando outro espaço ou horários alternativos como os finais de semana demonstrou na conversa inicial com a vice-diretora e com as coordenadoras pedagógicas - que cederam os dados preliminares – ter a possibilidade de não se abranger a adesão inviabilizando o estudo, pois os professores desenvolvem outras atividades além do expediente de trabalho.

⁵⁰ Vide apêndice

Os processos metodológicos e epistemológicos das narrativas imagéticas dos sujeitos foram despertados com as imagens apresentadas tendo objetivo de permitir aos mesmos expressar-se livremente sobre a crença individual acerca da inibição no ato de aprender. Sobre isso reintero o que nos traz Loizos (2011, p. 143) quando esclarece que: “vários tipos de investigação de história oral podem ser facilitados se o pesquisador vai a uma entrevista preparado de antemão com algumas fotografias relevantes”. A dinâmica desta fase da pesquisa-fuxico constou da apresentação aos sujeitos três imagens⁵¹ e eles tiveram como consigna que escolhessem uma imagem e falassem livremente sobre o que aquela imagem os remetia no que tange aprendizagem. Após a escuta e gravação das falas acerca das narrativas imagéticas foi apresentada a quarta imagem que constava de uma fotografia⁵² de uma peça de fuxico e a mesma consigna foi dada de que falem livremente sobre o que aquela imagem remetia quanto à aprendizagem.

Os três primeiros sujeitos pesquisados falaram então livremente do que mais lhes tocava realizando uma interface entre a imagem escolhida e o tema aprendizagem e depois sobre a imagem do fuxico e a evocação de seus pensamentos sobre inibição da aprendizagem.

Após a coleta de dados com os três primeiros sujeitos da pesquisa foi agendado um segundo dia de entrevistas para continuidade da aplicação da narrativa imagética com os outros três sujeitos da pesquisa. Neste momento da pesquisa, entretanto tivemos um impedimento de ordem médica com duas professoras pré-selecionadas e no segundo encontro desta maneira foi realizada entrevista com a professora 4. Houve agendamento para retorno à unidade escolar na semana seguinte de maneira que houve a realização da entrevista narrativa com as professoras 5 e 6.

⁵¹ Vide anexo.

⁵² Idem.



Quinto Passo
JUNTANDO OS FUXICOS

5 JUNTANDO OS FUXICOS - DESCRIÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Considerando que a presente pesquisa foi traçada na busca de apreender de que maneira o professor lida com os afetos prazerosos/desprazerosos que envolvem a relação com o aluno no processo de inibição no ato de aprender foi percebido que a relação que se estabelece deste sujeito-professor com o aluno inibido por vezes toma dimensões outras que foram alcançadas na escuta realizada durante as entrevistas. Neste sentido, a análise do discurso (AD) faz-se a partir daqui presente no enlace necessário visando o alinhavo dos fuxicos.

Sobre AD retomo o fato desta ser constituída num enfoque teórico coerente com a análise de fala e texto, como tendo desta maneira preocupação com discurso enquanto forma de ação e ainda uma convicção da organização retórica do mesmo. Pontua-se aqui que frente ao embasamento da Psicanálise nesta interface fundante do trabalho serão referidos os trechos discursivamente significativos destacados e articulados sob o aporte da AD.

5.1 CATEGORIZAÇÃO DAS FALAS⁵³ DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS: Uma fita de *Möebius*⁵⁴

Conforme exposto anteriormente na descrição dos passos metodológicos a observação foi o primeiro instrumento aplicado nesta pesquisa. O objetivo dela foi ter contato com o *locus* e com os sujeitos a fim de criar os primeiros enlaces e colher os primeiros dados. Além da observação do cotidiano da unidade escolar foram realizadas observações na sala de aula dos professores entrevistados com intenção de verificar no dia-a-dia como é estabelecida a relação do professor com os alunos tidos com inibição da aprendizagem. Importante pensar que este momento da pesquisa remeteu à fita de *Möebius* visto que tinha o dentro (sala de aula) e o fora (pátio da escola) numa articulação que apresenta continuidade conforme a topologia da fita. Ou seja, dois espaços observados nos quais temos uma relação de conexão, de continuação de um no outro.

⁵³ Importante salientar que os sujeitos foram econômicos na sua fala.

⁵⁴ Fita de *Möebius* – estrutura topológica descrita pelo matemático A.F. *Möebius* e utilizada pelo psicanalista Jacques Lacan para designar o modelo de representação da *psiquê*. Uma fita na qual não tem dentro e fora, sua torção no próprio eixo a faz um contínuo.

Diante disso foram elaboradas categorias – as quais estão identificadas por letras de A à E – para ambas as observações frente o fato das mesmas trazerem nos registros, dados relevantes para o objeto investigado. No momento da observação do pátio e da sala foram elencadas as categorias:

- A – Dentro-Fora da sala de aula;
- B – Aluno inibido no aprender;
- C – Aprender no campo do impossível;
- D – Participação da família no aprender;
- E – Bicho papão do aluno.

A) Dentro – Fora da sala de aula

O pátio da escola é onde de fato podemos ter uma noção do quanto o espaço ocupado pelo colégio-fuxico é amplo. Através dele os três pavilhões se comunicam e também acontece a entrada e saída dos alunos, além do momento dos intervalos das aulas - o famoso 'recreio'. Assim como a fita de *Möebius* citada anteriormente aqui percebemos este entrelaçamento do dentro e do fora na continuidade de um espaço singular.

Da posição em que fiquei observando a dinâmica que ali se instaurava algumas situações chamaram-me atenção durante as semanas de observação. Determinados alunos estavam durante o turno escolar (antes do recreio) *fora da sala de aula* andando pelo pátio e logo foram chamados atenção pela coordenadora na tentativa de compreender o motivo pelo qual *não permaneciam na sala de aula*. Um aluno (X, 9 anos), especificamente, refere algum tipo de desentendimento que levou a professora em solicitar que saísse de sala para ir à coordenação.

Neste instante a coordenadora faz intervenções pontuais com os outros para que possam voltar à sala já que haviam saído uns para ir ao banheiro e outros para beber água e este determinado aluno ela encaminha para sua sala. Interessante pensar que neste momento o aluno encontrava-se na sala da coordenação como se estivesse sido exilado da sala de aula regular, ratificando

o movimento do dentro-fora. Afinal, ele estava fora da sala, mas dentro da escola numa dinâmica na qual a coordenadora buscou dialogar com ele.

Na observação deste momento quanto à intervenção realizada poderíamos considerar uma representação da fita de *Möebius*, já que ele sai do seu lugar legítimo para ir a “um outro espaço”, que na realidade se coloca num contínuo se pensarmos que trata-se ainda assim do *locus* da escola. Por alguns minutos foi realizada uma conversa individual da coordenadora com este aluno na qual afetuosamente ela buscou dele o que gostaria de ser quando crescer e que somente através dos estudos ele seria capaz de conseguir chegar ao lugar onde almejava. A coordenadora após a intervenção diz que ele poderá ficar no pátio já que está próximo ao horário do recreio e que após isso ele retornará para sala sendo comunicado à professora que já havia sido feita uma intervenção com o aluno o que validava seu retorno para *dentro da sala de aula*.

Ainda durante a observação no pátio da escola em outro dia defrontei-me com a situação de uma aluna que estava *fora da sala* após o intervalo e, ao ser questionada pela coordenadora do matutino, refere que saiu da sala para beber água e acabou *ficando fora*. O que percebo é que nesta dinâmica dentro-fora o espaço escolar se faz e o cotidiano se constitui seja ele com alunos que aprendem e também com aqueles inibidos quanto à aprendizagem.

Ao aluno que fica dentro e fora, em certa medida, está nesse movimento revelando pouco interesse em permanecer na sala de aula, pois é ali que ele tem dificuldade em acompanhar o processo de aprender. Assim posto, inibição conforme visto em Freud (1926 [1925]) não deve ser pensada numa tentativa de buscar uma causalidade, pois para o autor a inibição é a expressão de uma limitação funcional do eu e, estando *dentro da sala*, o aluno confronta-se com o seu não aprender de maneira que não explica por vezes esse claudicar só restando ficar fora da sala na tentativa de despistar a inibição ainda que esteja dentro da escola no contínuo moebiano.

Ao aluno o dizer do professor pode parecer uma “língua estrangeira”, ele olha os colegas e muitos acompanham tais palavras, isso o angustia e por vezes a escapatória é o fora para talvez não expressar aos seus pares e ao professor o seu saber não sabido.

B) Aluno inibido no aprender

Dando continuidade as observações realizadas, retomando a observação do diálogo da coordenadora com o aluno (X, 9 anos) ao ser encaminhado por esta para sua sala, sento-me no banco que fica próximo a sala da coordenação quando escuto o que estava sendo conversado. A coordenadora então questiona o aluno se com comportamentos que o levam a sair da sala isto não atrapalharia o aprendizado. Tal fato pode ser constatado na fala:

“X, você saindo da sala está perdendo a aula. Assim sua dificuldade de aprender as coisas vai aumentar”. (Coordenadora Matutino)

Ou seja, percebo que neste momento o aluno fora confrontado com sua inibição de forma que torna-se claro que há uma dificuldade com a apreensão dos conteúdos escolares que não está direcionada nem esta relacionada a nenhum tipo de comprometimento orgânico que o justifique.

Conveniente ressaltar que após a intervenção, ao me ver sentada próximo à porta, a coordenadora do matutino pontua que este aluno (X, 9 anos) é um dos que apresenta muita dificuldade no processo de aprendizagem e conforme já sabia do meu objeto de estudo “inibição” marca esta especificidade dele.

Assim, o fato observado corrobora a premissa por mim colocada no início deste escrito de que o construto inibição é aquele que dá possibilidade de entendimento com relação a uma função, de acordo com Freud (1926 [1925]) não tendo necessariamente, uma implicação patológica o que também o faz transitório. A inibição assim seria a demanda que ocorre, unicamente, na dimensão do eu e se expressa como uma limitação funcional neste caso trata-se da inibição do saber.

C) Aprender: campo do impossível

Esta categoria de análise surgiu no bojo das observações do pátio a partir da fala dos alunos sobre suas inibições do aprender quando me vi como escutante e os mesmos colocaram o aprendizado no lugar de impossibilidade. Muito embora as questões referentes ao processo de letramento dos alunos

sejam alvo de intervenção por parte do professor para que eles consigam dar conta das demandas de aprendizagem alguns alunos têm consigo a compreensão de que não estão dando conta adequadamente e demonstram isso das mais diversas maneiras incluindo nos ditos “transtornos comportamentais”. Ainda que não compreendam exatamente sobre as suas próprias inibições estes falam delas e se colocam no lugar da aprendizagem impossível.

Sobre isso Kupfer (2004) nos rememora que na vasta obra freudiana o tema educação fora citado literalmente - em talvez consideradas - poucas páginas. Entretanto, este é um tema que acompanhou o autor por toda a extensão de sua obra não deixando de ser motivo de reflexão e uma dessas reflexões que aqui cabe ser pensada é aquela que o levou a dizer, que ‘educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível’⁵⁵. Assim, percebemos que ao aluno que coloca o saber no lugar do impossível resta o ficar fora como visto na categoria A.

Quando professor e aluno passam a ver o aprendizado neste campo, a inibição recai ao lugar do “sem jeito” e sair/mudar ecoa como solução. O aluno passa a repetir o ano, o professor passa ao descrédito da possibilidade de ressignificar o fuxico, perde-se o entusiasmo, o desejo e de fato se cai na impossibilidade.

Na observação ainda no espaço do pátio percebo que a coordenadora tem um manejo com os alunos de muita proximidade. Conhece os mesmos pelo nome e sempre se aproxima com um toque carinhoso nos ombros ou nas costas. Ao questionar a aluna sobre estar fora para entender melhor a situação recebe como resposta: “Sabe tia, pra quê ficar na sala se eu não sei nada!” (Y, 11 anos) e a intervenção realizada é uma conversa sobre ‘o que é não saber nada’: “Como, não sabe nada? Você está no 5º ano [...] apesar de ter dificuldade você está aprendendo, sim! Pode não aprender como alguns colegas, mas aprende do seu jeito”.

Neste momento a intervenção foi feita no pátio e a conversa continuou de modo que a coordenadora persistiu em pontuar sobre o desenvolvimento

⁵⁵ Tal ideia foi expressa no texto de 1937, “*Análise terminável e interminável*”

pedagógico da aluna. A maneira com a qual a conversa foi conduzida levou a mesma a (re)pensar acerca do que ela vem aprendendo quanto aos conteúdos escolares e também de que maneira os utiliza na vida prática.

D) Participação da família no aprender

Diante do fato dos alunos da escola fazerem parte da comunidade circunvizinha alguns dados sociais são sabidos pela escola de maneira informal. No caso da aluna Y, 11 anos que foi observada no diálogo com a coordenadora no pátio da escola percebo que as questões da vida cotidiana na interface entre família e inibição da aprendizagem estiveram presentes e fizeram eco ao saber que a aluna trabalha numa mercearia dos pais e consegue realizar as contas dos clientes de maneira adequada, o que demonstra, por exemplo, que ela sabe utilizar os construtos matemáticos básicos como as quatro operações e também os construtos da lógica para sistematizar estas.

Assim, ao pontuar sobre os aspectos aprendentes desta aluna podemos (re)significar o processo de aprendizagem e as questões referentes a uma possível inibição, na interface com a participação na rede familiar. O que tal sintoma quer dizer? Penso que somente a escuta psicanalítica na escola poderia desvelar a resposta.

Quando passei à formulação do elencar das categorias apreendidas na observação no pátio da escola pesquisada verifiquei ser importante referir esta categoria 'Participação da família no aprender' ainda que não esteja a mesma diretamente ligada ao objeto de estudo inibição da aprendizagem. Isto se deu, pois "o problema da ausência da família" é referido pelas coordenadoras de forma generalizada e recorrente.

Muitas situações observadas no pátio, por exemplo, alunos que filam aula, alunos que se conflituam em sala e são retiradas pelo professor, alunos com baixo rendimento etc. têm estas questões remetidas imediatamente à maneira com a qual a família aparentemente cuida da educação destes filhos. Durante as horas de observação por muitos momentos foram referidas situações cotidianas e o fato da família ser ausente na escola quando solicitada;

ser ausente na vida da criança de acordo com relatos de outros pais da comunidade.

Na continuidade das observações em outro momento a coordenadora é chamada pela professora de uma disciplina específica para retirar da sala um aluno de 07 anos que está se segurando na porta e se recusando em sair após ter se desentendido em um colega. Neste momento me aproximo tentando compreender melhor a situação e sou pontuada pela coordenadora do matutino de que:

“A este menino falta limites.” (Coordenadora do Matutino)

Assim, de acordo com ela “*o problema é a família*” o que é ratificado pela professora. Após a realização da intervenção de retirá-lo da sala e conversar com ele sobre a situação a coordenadora pontua para mim que (Z, 7 anos) “é uma criança que tem muitos problemas de aprendizagem e comportamentais por conta da ausência da família”, visto que ele morava com a mãe que o espancava, foi então entregue pela justiça para o pai que ao passar a ter a guarda da criança também o espancava junto com a madrasta e agora, após a intervenção do Conselho Tutelar no caso, o pai não mais o repreende deixando Z. fazer tudo da maneira que acha certo. Neste momento são trazidas pontuações sobre outros casos de alunos da escola que a coordenação e os professores referem ter ligação direta da não aprendizagem, ao fato da família não ser presente na rotina escolar do aluno e percebo como é colocado - nesta situação - um grande peso que ratifica a situação de não aprendizado dentre outras (im)possibilidades.

O caso de Z. chama atenção pelos danos simbólicos que os indicadores comportamentais mostram. Observa-se neste caso que o aluno sofre danos de aprendizagem por conviver num ambiente hostil em que a violência doméstica é o princípio da educação. Pensar a obturação do saber pelas marcas e inscrições subjetivas que ora fazem borrões neste corpo me lembra os construtos freudo-lacaniano de que a organização do sujeito se dá nas operações de castração e recalçamento além da inscrição do Nome-do-Pai e neste caso qual escritura subjetiva se faz quando a família parece solapar a condição deste aluno aceder ao lugar de saber? Esta colocação parece marcar para Z. o lugar do não aprender e o seu lugar do ‘nada’ no desenho familiar.

E) Bicho papão do aluno

No prosseguimento das observações da pesquisa algumas horas foram dedicadas em observar o funcionamento da sala de aula dos professores pesquisados. Na sala da professora 2 foi observada uma aula que discorria sobre a matemática por ser tida como uma disciplina que muitos alunos apresentam dificuldades. Procurei sentar na frente de modo que meu posicionamento pudesse contemplar a visão do grupo e a escuta neste espaço referiu-se em grande medida a escuta da dificuldade matemática, esta tida como “bicho papão”.

Ao longo da observação ficou claro que o manejo do professor frente aos entraves apresentados pelos alunos ‘ao bicho papão matemático’ faz grande diferença na maneira com a qual os mesmos vão significar essa dificuldade: ou vão encará-la como desafio ou vão cristalizar o lugar do não saber. Assim, observei que diante da dificuldade dos alunos em compreender o conteúdo de divisão numérica com dois algarismos no quociente a professora redimensionou o seu planejamento e utilizou a estratégia de organizar a sala em duplas, de forma que os pares eram monitores um aluno do outro e as dificuldades eram primeiro trabalhadas pela parilha, depois a professora circulava na sala observando esta dinâmica e posterior a isso, entrevistava individualmente.

Ela nomeia esta estratégia de monitoria e no momento da observação tal intervenção demonstrou efetividade, pois observei que os alunos tiram as dúvidas entre pares e tal tática permite que eles confrontem a maneira mais ajustada de resolução dos problemas matemáticos apresentados de posse que o “bicho papão” vai tomando outras perspectivas e a aprendizagem instrumental vai sendo significada bem como o conteúdo sendo passado para ser melhor apreendido.

As observações acima relatadas me dizem sobre inibição o que foi teorizado e corrobora em certa medida com o que foi observado dentro e fora da sala de aula. Interessante neste sentido pensar sobre ‘inibição na aprendizagem’, pois muitas vezes esta pode surgir na tentativa de evitar a angústia. Freud (1856-1939) e Lacan (1901-1981) reintroduzem os circuitos pulsionais nas modalidades clínicas da inibição. Consideremos a relação trazida por Freud no seu texto *Inibição, Sintoma e Ansiedade* (1926 [1925]) de maneira que

sobre inibição e angústia refere o dito acima da ‘inibição’ ser muitas vezes uma tentativa de evitar a ‘angústia’.

Desta maneira, podemos considerar que uma das origens da inibição seria a tentativa do ego de evitar um conflito com o id ou com o superego. Diante desta assertiva percebemos que neste sentido a representação do conflito se daria na perspectiva de autopunição. O próprio Freud (1856-1939), em suas análises clínicas, relaciona certas inibições intelectuais a um modo de satisfação pulsional específica, que caracteriza a estrutura do sintoma.

Diante disso quando a professora sentiu a dificuldade nos seus alunos e faz este manejo ela não estaria minimizando o fato da matemática ser o ‘bicho papão’ e possibilitando o passe necessário ao redimensionar de possíveis inibições? Historicamente observamos as dificuldades com as ciências exatas na escola talvez não por ser uma área difícil, mas pela dificuldade de transmissão da sua complexidade e através do apoio e da colaboração propostos pela professora este “enredamento exato” poderá deixar de ser o ‘atrape’⁵⁶ do aluno, no dito de Fernández (1991).

5.2 CATEGORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS IMAGÉTICAS

O meu olhar faz pensar que as questões contemporâneas as quais ressoam no mundo acadêmico é a possibilidade de descentramento da cultura da letra escrita no seguimento e possibilidade de uso da imagem sem que haja a perda do rigor científico na pesquisa social. Preocupada em questionar o contexto estudado sem, entretanto, cair na retórica acadêmica busquei o uso de imagens, neste estudo, através da metáfora do fuxico a ser alcançada e significada a partir das falas dos professores tendo em vista a tentativa de apreensão dos afetos que envolvem a sua relação com alunos com inibição no ato de aprender.

Considerando a imagem como “uma representação visual de algo real ou imaginário” (CIAVATTA e ALVES, 2004, p.10) e a palavra como “constitutiva de um universo simbólico de onde retira seu significado” (*Idem, Ibid*) o uso do

⁵⁶ Atrapado – termo usado por Fernández nos seus escritos que não tem tradução literal no português; desta maneira o construto que mais se aproximaria quanto à tradução seria ‘obturado’.

recurso imagético buscou nesta fase da coleta de dados evocar nos professores um discurso que trouxesse na sua envergadura a dimensão simbólica dos fatos. Assim, o campo de investigação foi interrogado considerando o valor epistemológico da imagem na pesquisa social ora desenvolvida.

Depois de observar o cotidiano da escola através da vivência no pátio e na sala de aula passei ao cerne da pesquisa momento no qual houve a escuta dos professores através da narrativa imagética.

Abaixo as imagens utilizadas na coleta de dados:



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Como procedimento reintero⁵⁷ que os sujeitos foram convidados individualmente a entrar e sentar no espaço cedido pela direção da escola e no uso deste instrumento informações fundantes ao objeto de estudo puderem ser acessadas. Eles já estavam esclarecidos quanto à participação na pesquisa, haviam preenchido o TCLE e a Ficha de Dados sócio demográficos. A consigna solicitava assim que escolhessem uma imagem e falassem livremente sobre o que aquela imagem os remetia no que tange aprendizagem.

⁵⁷ Os passos da narrativa imagética foram explicitados de forma pormenorizada no tópico 4.3 Uso do instrumento narrativa imagética com os sujeitos da pesquisa

Os momentos das narrativas imagéticas foram degravados e a partir da leitura da fala dos sujeitos foram elaboradas novas categorias – as quais estão identificadas por letras sequenciais F à H – que trazerem nos registros elementos proeminentes para o objeto investigado. A saber, nas narrativas imagéticas foram descritas as categorias:

F – Leitura das letras da escola;

G – Fuxico de aluno;

H – Sim e Não na presença da família.

Vale destacar que, através das falas evocadas pelas imagens, aspectos manifestos e latentes emergiram de maneira que as professoras puderam expressar a realidade vivenciada dentro da sala de aula e no *locus* da escola sentindo-se livre em comunicar e expressar sentimentos através do olhar, do ‘falar’ com as mãos e de outros comportamentos apreendidos neste momento fundante.

F) Leitura das letras da escola

Partindo do pressuposto que a escola encontra-se à cargo de um ideal social (Tardif, 2000) e que os professores diante deste fato tem um conteúdo programático a cumprir, que por vezes esta focado na lecto-escrita, ao selecionar as imagens as quais haviam se identificado este fato sobressaiu no discurso da professora 01 que escolheu a imagem 1 e da professora 03 que escolheu a imagem 3 quando referem sobre o desafio da leitura conforme expressam as falas:

Eu escolhi essa imagem porque é o que eu vejo no dia a dia em sala de aula, né?! Os alunos eles leem, mas eles não compreendem ... Aí ficam com aquela neura, né?! *Li, li mais eu não entendi* ... Mas isso se dá pela falta de hábito de estar sempre lendo independente de sala de aula, entendeu?! ... Porque quanto mais você lê mais você compreende, você fica mais apto a interpretar o que está lendo ... Porque a leitura não é só ler, tem que ler e compreender, né?!, e interpretar... (Professora 01)

Porque pra mim eu vejo muitas crianças, elas veem as letras, elas querem ler, elas têm interesse de saber qual história que tá

ali, mas muitas vezes elas não conseguem passar por cima das suas dificuldades ... Passar à diante então a dificuldade dela é exatamente passar pela codificação dessas letrinhas que estão aí na frente dela ... (Professora 03)

Eu vejo uma preocupação e um peso em tá recebendo informação, mas assim essa informação na expressão dele ele não tá entendendo nada ... na minha interpretação é como se ele tivesse aqui não entendendo nada ... a cabeça cheia de letras, né?! (Professora 06)

O discurso das professoras 01, 03 e 06 marca o lugar do letramento no social de forma que os alunos através da leitura extrapolam o espaço da sala de aula. Com isso trago o questionamento: o aluno que não consegue ler consegue fora de sala de aula, interpretar o mundo?. Essa “*leitura*” referida nos trechos acima traz a marca da decodificação das letras e da interpretação do que está escrito no texto decodificado.

Lembremos, entretanto, que de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro & Teberosky (1999) o aprendizado do sistema de escrita não se reduz apenas à apropriação da correspondência entre grafema - fonema ele se caracteriza por ser um processo ativo no qual o aluno, desde seus contatos iniciais com a escrita, constrói/reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento. Desta maneira tendo uma relação íntima com o social e não apenas reduzido ao aprendizado de um código as referências das professoras e a escolha das imagens deve-se ao fato das imagens escolhidas retratarem o dia a dia no qual os alunos parecem não compreender, não ter hábito de ler fora do espaço educativo formal e demonstram com isso inabilidade e inaptidão em interpretar/decodificar.

G) Fuxico de aluno

Esta categoria esta diretamente alinhada com a metáfora em estudo. As falas das professoras foram apreendidas quando da aplicação da narrativa imagética de maneira que após a escuta e gravação das narrativas iniciais sobre a primeira imagem escolhida referente a crianças em suposta situação de inibição fora apresentada a quarta imagem que constava de uma fotografia de

uma peça de fuxico e a mesma consigna foi dada de que falassem livremente sobre o que aquela imagem remetia quanto à aprendizagem.

Conforme já exposto utilizo a metáfora do fuxico perpetrando a relação com a inibição no ato de aprender. Ou seja, penso o fuxico arte como sendo o aluno inibido na aprendizagem e ainda percebo a sua ressignificação por parte do professor ao transformá-lo de retalho, à parte de imprescindível de uma peça única e singular.

Aqui tomo a base freudiana da dialética que se estabelece entre princípio do prazer e da realidade de modo que nesta articulação os princípios lacanianos contribuem com o esclarecimento de que para o sujeito ascender ao conhecimento necessita colocar em xeque o saber do *Outro*, e precisa supor que o *Outro* não sabe tudo. Considerando o professor neste lugar de reminiscência da imago primordial do *Outro* ele precisa estar colocado assim no lugar de saber para que o aluno deseje aceder ao seu lugar através do próprio saber.

Desta maneira na continuidade da coleta de dados os professores referiram fatos importantes sobre a metáfora na interface com o aluno inibido na aprendizagem. A saber:

Bom ... ehhhh!!! Quando eu vejo assim, uma colcha de fuxico dá pra gente perceber que não são todos iguais. O retalho para fazer fuxico não são ... A estampa não é a mesma. Às vezes uma é estampada a outra não é. Mas tá ali embelezando, né?! Aquela colcha ... aquela, acho que é só aquela colcha mesmo ... Pode tá embelezando ... Independente da diferença então acho que ... ehhhh ... no caso da verificação da criança com dificuldade ... Ele também tem que estar inserido, certo?! nas atividades, tem que estar como todos os outros participando de todas as atividades mesmo com a dificuldade dele, né?! (Professora 01)

Dali você pega essa diferença dessa escuta, dessa dificuldade do fuxico sozinho que não foi todo alinhavado que não foi todo feito direitinho, mas ele tá ali, ele vai formar essa colcha como um todo, acaba que a dificuldade que ele tinha, digamos que ele vem todo tortinho .. Vem todo ... Acaba que no conjunto, acaba solucionando não só o professor, mas ele faz o elo o grupo todo acaba ajudando ... Acho isso muito interessante a questão do grupo, do outro ... (Professora 02)

No caso dessa criança da imagem três posso pensá-la como um fuxico, como sendo ainda o retalho pra ser o fuxico. (Professora 03)

Pode ser interessante tá trabalhando com essa, com esse fuxico ... porque se você tiver um olhar e você perceber que ele tem, ele tem, ele tem um brilho e se você souber trabalhar esse brilho você consegue fazer com que ele também ele faça parte, com que ele se sinta parte do todo (Professora 04)

O discurso das quatro professoras, acima mencionadas, remete ao fato delas articularem o fuxico enquanto unidade ao seu significado no todo, no grupo passando a vê-lo outro significante. No extrato de alocação da professora 01 quando diz que numa colcha de fuxicos não são todos iguais ela parece reconhecer que também os alunos não o são. A fala desta professora remete ao fato do aluno com dificuldade precisar estar inserido no todo assim como a peça de fuxicos demonstra sua beleza após a união das pequenas partes. O que chama atenção nesta professora é que além dela fazer a análise, ela chama os alunos em inibição para participar e sair da situação de fuxico isolado unindo-o aos outros. Percebemos isso quando ela faz a sentença *“tem que estar como todos os outros participando de todas as atividades”*, ou seja, no seu dizer ela denuncia o retrato do cotidiano no qual por vezes a singularidade não é validada, mas ao perceber na imagem proposta dos fuxicos coloridos evoca a importância de percebê-los enquanto unidade e inserí-los num todo que faz enlace.

A professora 02 fala da dificuldade do fuxico sozinho que não foi ainda alinhavado, que não foi todo feito certinho. É possível dizer que metaforicamente o aluno com inibição fica sozinho, ele é um alinhavo, não está costurado e ainda não está pronto conforme o dito de Guimarães Rosa⁵⁸ *“Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando”*. No conjunto a professora refere que “soluciona” que faz elo e isso acabará sendo muito interessante a junção do *um* no todo.

No dito da professora 03 ao versar sobre a imagem proposta ela parece pensar no retalho do qual surge o fuxico e talvez queira dizer sobre o retalho ser este aluno inibido que, entretanto tem possibilidade de sair dessa situação sendo uma unidade de uma peça que passa a ser ressignificada pela sua quase totalidade. Continuando com o trecho da professora 04 é interessante inferir que este fuxico

⁵⁸ Guimarães Rosa em Grande Sertão: Veredas, escrito em 1956

falado por ela denota ter agalma e trabalhando este brilho se consegue dar outros sentidos a esta inibição.

H) Sim e Não na presença da família

Assim na observação nas narrativas imagéticas o tema família também teve uma expressividade que demonstrou importância no que tange a elaboração dessa categoria. Os professores falaram da possibilidade de melhor aprendizagem quando da participação da família:

Certamente, família confusa sem apoio, sem ambiente de estudo, de leitura (Professora 02)

Se pensarmos no que a psicanálise refere acerca da família enquanto arcabouço figurado fundante na estruturação psíquica e ainda enquanto espaço que favorece o desenrolar do processo de assujeitamento o qual se dá pela via do desejo, é premente que pensemos sobre os ditos das professoras validando a perspectiva de que há que se ter um apoio familiar que atuará simbolicamente na sustentação do processo de aprendizagem. O relato dos sujeitos da pesquisa corrobora esta premissa visto que percebem que os alunos com maior dificuldade fazem parte do grupo que tem menos apoio da rede familiar conforme citado abaixo:

Porque não depende só da gente em sala de aula, a família tem que estar presente pra esse incentivo [...] Fica só a gente na sala, às vezes o aluno até perde o interesse porque só na sala ele lê, ele não vê que no dia a dia dele o pai e a mãe, né?! ou algum familiar tá incentivando ele com um presente, com uma revistinha alguma coisa assim. (Professora 01)

A professora 01 expressa que referente às questões da inibição há que se ter dialogicidade entre escola e família ambos em parceria fazendo com que isso possivelmente permita ao aluno sentir-se mais desejante. Ainda na fala da professora 01 vemos que ela insurge na solidão por não sentir no entorno, apoio. Ou seja, não há uma rede que valide seu trabalho e na dialética do ‘Sim/Não da presença da família’ especialmente nos espaços não formais de

educação são oferecidas poucas possibilidades para esse fuxico fazer o passe quanto à inibição.

5.3 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Ainda na busca de apreender dados que possam dar pistas sobre o objetivo geral desta pesquisa que é buscar apreender de que maneira o professor lida com os afetos desprazerosos que envolvem a relação com o aluno no processo de inibição no ato de aprender, após as narrativas imagéticas os professores foram entrevistados e a entrevista narrativa foi usada para aprofundar a compreensão que os mesmos tiveram sobre o objeto inibição da aprendizagem. Gaskell (2011) marca sobre o fato deste instrumento qualitativo ser importante na combinação com os outros métodos utilizados por fornecer dados básicos para compreensão das relações entre os atores sociais (sujeitos da pesquisa) e fenômeno estudado de modo que o que conta é a exploração do espectro de opiniões e as representações que estas fazem sobre o tópico guia.

Assim como nas narrativas imagéticas, as entrevistas foram gravadas e a leitura das falas das professoras levou à elaboração das categorias – identificadas pelas letras I e J. A saber, nas narrativas imagéticas foram descritas as categorias:

I – Aluno Inibido: sinônimo de retraído

J – Inibição e dificuldade instrumental

I – Aluno Inibido: sinônimo de retraído

Considerando que na pesquisa qualitativa aqui apresentada o que está sendo proporcionado pelos dados é a amostragem do espectro dos pontos de vista dos sujeitos, nas entrevistas o termo ‘inibido’ por vezes foi referido como sinônimo de retraído. As professoras 03, 04 e 06 ao falar do tópico guia “inibição da aprendizagem” dizem:

Ele vai ser totalmente fechado, calado, no canto da sala (Professora 03)

É um aluno que se sente retraído (Professora 04)

Na minha concepção inibição é a falta de aprender, o aluno quando não aprende ele se inibe ... quando ele sabe ele não fica inibido ele quer mostrar. (Professora 06)

Percebemos nas falas acima que de maneira distinta daquela postulada pela psicanálise e do enfoque da pesquisa - que vê a inibição numa relação inconsciente quanto à satisfação pulsional específica que caracteriza a estrutura do sintoma - muitos professores tem uma leitura da inibição à luz de um enfoque comportamental, como sendo um fenômeno de evitação social, sinônimo de retraimento. Estas crianças são percebidas como possuidoras de dificuldades por conta da dita *timidez*.

Tal categoria desponta, deste modo, como sendo significativa para o estudo, pois tal perspectiva não havia sido pensada teoricamente como possível de ser apreendida. Diante do fato de na colheita dos dados isso mostrar-se relevante na frequência em que aparece nos discursos cabe pensar que muitas vezes os alunos retraídos na questão comportamental podem também apresentar inibição na aprendizagem, pois pensando na metáfora do fuxico ele destoa do não-todo e fica secundarizado em prol das questões cotidianas da sala de aula.

Importante destacar que o desenvolvimento de relações transferenciais adequadas podem sim proporcionar oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas em termos comportamentais. Não necessariamente, entretanto as relações entre pares (alunos) contribui na superação de uma inibição da aprendizagem visto que as características desta estão, conforme já exposto, na ordem do inconsciente.

J – Inibição e dificuldade instrumental

Na continuidade das entrevistas para que tivesse uma maior amplitude e profundidade tendendo à triangulação dos dados, que será apresentada no tópico a seguir, as questões apresentadas aos sujeitos visaram constituir o ‘tópico guia’ conforme colocado por Gaskell (2011). Diante deste fato e do tempo do entrevistado traduzir seus pensamentos e falar livremente com suas próprias palavras sobre inibição na aprendizagem foram trazidas falas que articulam a inibição com a dificuldade instrumental.

A professora 04 diz:

Ele não se consegue! Ele não consegue demonstrar aquilo que ele pensa, que ele gostaria ... (Professora 4)

Também as professoras 03, 05 e 06 corroboram e dizem:

O que me vem na cabeça primeiro é um aluno que tem dificuldades e essas dificuldades vão sendo acumuladas. (Professora 3)

Eu acho que a inibição ocorre quando a gente falha (Professora 05)

Nesse processo de aprendizagem dele onde tá tendo muitas informações ele nem tá sabendo como começar na realidade, né?! ... tá uma turbulência e aprendizagem para mim nada mais é do que aprender com prazer (Professora 06)

Semelhante ao apreciado nas narrativas imagéticas, as quais houve prevalência de falas que referiram sobre lecto-escrita, nas entrevistas fragmentos foram apresentados referindo inibição à dificuldade instrumental. Se considerarmos que a letra faz a materialidade do significante, nos discursos acima percebemos o fato do aluno ter dificuldades da aquisição de conteúdos de linguagem/expressão e ser referido como inibido significando isso um sintoma e se pensarmos que Freud (1926 [1925]) refere que sintoma é sinal de algo patológico que não ocorreria dentro do ego ou atuaria sobre este, sob este ponto de vista seria considerado um sinal e um substituto da satisfação pulsional sendo uma formação substitutiva, e por isso, podemos considerá-lo como uma metáfora.

Deste modo podemos até considerar que as dificuldades da lecto-escrita sejam a existência de um sintoma, mas mais do que isso pensemos que estas podem ser o sinal de que a repressão falhou de maneira que a pulsão encontra uma substituição, porém tal sintoma seria “um substituto muito mais reduzido, deslocado e inibido, e que não é mais reconhecível como uma satisfação (...) sua realização apresenta, ao contrário, a qualidade de uma compulsão” (Freud, 1925, p.98)

Diante deste fato considero que as dificuldades instrumentais referidas pelas professoras camuflam na realidade uma situação de inibição para além do manifesto.

5.4 TRIANGULAÇÃO DAS CATEGORIAS

Nos tópicos 5.1, 5.2 e 5.3 foram feitas as categorizações e uma análise descritiva entremeada com teoria e extratos de fala. O objetivo principal foi permitir o melhor entendimento das impressões apreendidas. Já neste tópico 5.4 as categorias de A à J serão articuladas numa triangulação de dados por considerar que a combinação de três instrumentos de coleta de dados auxilia na compreensão da realidade estudada e ainda ressalta a validade e confiabilidade da pesquisa. Entretanto faz premente referir que estes instrumentos devem ser observados quanto ao seu paradigma e visam o não confronto em termos de estruturação teórica.

A organização das observações, narrativas e entrevistas foram sistematizadas na tabela abaixo de modo a revelar aproximações e distanciamentos.

Categoria	Apreensão do dado	Descrição	Triangulação
A	OBSERVAÇÃO	Dentro-Fora da sala de aula	O entrar e sair da sala de aula
B		Aluno inibido no aprender	A inibição propriamente dita
C		Aprender no campo do impossível	A inibição propriamente dita
D		Participação da família no aprender	A escola e sua interface com a família
E		Bicho papão do aluno	A inibição propriamente dita
F	NARRATIVA	Leitura das letras da escola	A inibição propriamente dita
G		Fuxico de aluno	O aluno no lugar de fuxico
H		Sim e Não na presença da família	A escola e sua interface com a família
I	ENTREVISTA	Aluno Inibido: sinônimo de retraído	A inibição propriamente dita
J		Inibição e dificuldade instrumental	A inibição propriamente dita

Tabela 5 – Triangulação dos achados coletados nas observações, narrativas e entrevistas.

5.4.1 ENLACE BORROMEICO⁵⁹

Numa perspectiva qualitativa o rigor na triangulação mostra-se importante para confirmação e generalização dos dados da pesquisa refutando ou ratificando a hipótese inicial. Neste sentido, o paradigma usado se constituirá a partir de percepções das fontes múltiplas de dados de uma realidade única, o enfoque assim estará no conhecimento como uma construção social de maneira que a triangulação não deverá ser tida como um processo cumulativo, mas como um processo que produz uma fotografia quase nítida do fenômeno investigado.

A emergência das falas a partir do uso dos instrumentos permitiu articular as categorias descritivas iniciais, que foram extraídas de cada um deles, e passaram a se conectar numa cosmo-visão a qual tenta-se explorar em detalhe. Embora os pontos de vista apresentados reflitam os resíduos ou as memórias da conversação, a construção do enlace por parte do pesquisador é que permitirá a tessitura do que foi apreendido. Aqui me permito à interdisciplinaridade teórica e remeto a topologia lacaniana do *Nó Borromeu* que outrora foi referido.

Se considerarmos que na estrutura *borromeica* a consistência afetada pelo imaginário de um buraco fundamental resulta do simbólico e de uma existência que pertence ao real (Dor, 1989) o enlace deles pode ser comparado ao enlace dos dados no qual o simbólico seria a fala dos sujeitos, o imaginário seria a análise do discurso feita pelo pesquisador e o real seria o que escapa de ser apreendido por estar na incompletude estrutural, na falta.

5.4.1.1 ELOS DESTE NÓ

Considerando a relevância deste estudo no que tange a importância em contribuir para o melhoramento da qualidade do processo educativo e da formação do professor a partir da constatação de que a inibição no ato de aprender precisa ser retomada como uma questão educativa serão agora interfaceadas os elos deste nó transpostos em categorias de A à J que numa triangulação fez emergir o pensar e

⁵⁹ Referente à expressão “Nó Borromeu” introduzida por Lacan em 1937 para designar as figuras topológicas Real, Simbólico e Imaginário (RSI). Cf. Roudisnesco & Plon, 1998, p.541

falar/escrever sobre: o entrar e sair da sala de aula, sobre o aluno no lugar de fuxico, sobre a inibição propriamente dita e sobre a escola e sua interface com a família.

Ao adentrar os muros da escola propondo o estudo do “Inibição no fuxico de aprender”, ousada porém pedindo licença para entrar na escola, os construtos da Psicanálise aqui trabalhados fazem com que novas reflexões acerca dos processos ali perpetrados pudessem ser escutados implicando outras perspectivas. O ambiente transferencial da escola foi apreendido através da observação no pátio, nas salas, através das narrativas e entrevistas com as professoras de modo que o campo de mediação entre os sujeitos do contexto se configurou de fato um *locus* de pesquisa.

Ao remeter os dados numa similitude ao *enlace borromeico* refiro também que além de ver os elos do real, simbólico e imaginário (RSI) vislumbro o fato de que ao cortar qualquer um dos nós da composição, isto faz com que os mesmos se soltem. E essa seria uma metáfora importante, no momento, pensando que ao cortar qualquer uma das categorias elaboradas a estrutura discursiva se desfazer-ia e, a construção desta pesquisa científica se mostra desta maneira no campo da hiância das suas dimensões teóricas e epistemológicas.

O entrelaçamento teórico atravessado pelos discursos dos sujeitos pesquisados fez surgir categorias as quais respondem em certa medida sobre o manejo pelo qual o professor constrói a sua proposta pedagógica com relação ao aluno com inibição no ato de aprender e também sobre os afetos envolvidos nesta relação. A respeito dos afetos estes estão no pêndulo ora do lado do prazer e ora do lado do desprazer numa ambivalência reveladora da face perversa da inibição. Entretanto, há saídas possíveis para lidar com ela.

Constituída na contemporaneidade uma preocupação emergente do professor as entradas e saídas dos alunos do espaço da sala de aula para outros espaços que compõe a escola faz parecer que o processo educativo vem se estabelecendo no contínuo dentro-fora o qual topologicamente já foi remetido à fita de *Möebius*. Diante da constatação psicanalítica de que esse dentro-fora é estruturante ao sujeito vale pensar que neste suceder o aluno também se estrutura enquanto *aprendente*.

Considerando que a partir da leitura freudiana acerca da transferência podemos transpor tal construto para relação professor/aluno, estando isso no campo das contribuições da psicanálise à educação, a transferência se evidencia tendo em vista que ambos (professor e aluno) estão sustentados nas suas subjetividades e na tentativa de compreensão em perceber que na similitude do falar sobre o aluno ser um fuxico quando visto sob a perspectiva do construto transferência estamos nos referindo à transferência de saber e, como efeito dela, ao surgimento do amor, o amor ao saber.

Uma das questões a ser pensadas desta maneira é articulação de uma saída à inibição redefinindo os circuitos pulsionais permitindo que o aluno passe de unidade à parte de um todo conforme visto na fala da professora 05:

O fuxico são pontos. São pontos que vão se unir pra formar um todo ... formar primeiro o primeiro elo deste fuxico que aí eu penso como o aluno que a gente precisar dar passos e pontos que são pequenos mas que são eles que vão fortalecer esse elemento que juntado a outros formará realmente acho que um grande espetáculo ... porque é difícil a gente entender que de um retalho a gente vai ter algo belo como é uma produção de fuxico (Professora 05)

Por traz do biombo da inibição se esconde um sujeito capaz de ser (re)significado deixando de ser um único fuxico para fazer parte de uma peça que toma outra conformação quanto à sua beleza e singularidade. No acesso à instância do desejo considerando que a criança se abriga no lugar faltoso do desejo insatisfeito do Outro vemos que o professor ao tratar do tema inibição refere acerca de um sujeito que por vezes é deslocado do lugar de aprendente para o lugar de depositário de um saber. Conforme coloca a professora 03:

Cada vez mais a gente constata isso nas salas de aula os meninos com as dificuldades cada vez maiores acumulando as DA's (Professora 03)

Neste sentido, as apreensões instrucionais claudicantes fazem com que o professor se veja com a sua própria incompletude e convoque a família para que juntos olhem esse buraco. No dizer da mesma professora:

Porque quando a família tá junto à gente consegue ultrapassar muitas dificuldades (Professora 03)

Ora, pensar sobre esta convocação da família me remete ao endereçamento de demanda às suas próprias imagos parentais. Se o professor imagina estar se dirigindo ao *eu* da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é seu próprio inconsciente e desta maneira o convite aos pais em estarem mais próximos dos filhos é uma garantia de que o professor também chama seus imagos para validar e sustentar a sua incompletude. O triangular dos dados o qual proponho não remete apenas ao reestruturar categórico, mas percebo que há um desejo de ver de novo o que vi, escutei e apreendi.

Se percebermos que a escrita vem no lugar da metáfora do pai, consideremos assim que o neurótico escreve para o A.⁶⁰ O fato de o aluno apresentar algum tipo de inibição na leitura e escrita conforme por vários momentos foi remetido - na escuta das narrativas imagéticas - não significa que a subjetividade do aluno esteja obturada por não direcionar as letras a este pai enquanto terceiro e que nesta relação de saber mais do que o próprio 'saber' é o "desejo de saber". A relação que se estabelece do sujeito com a aprendizagem no que tange a inibição necessita ser articulada com a realidade (sendo esta o concreto permeado pelo simbólico) na qual o aluno fará laço social no sentido de sintoma que será pronunciado como que para dar conta da sua falta. E no dito de Kupfer (2009) "só há *desejo* por que existe falta".

Compreendendo que nesta dialogicidade conjecturamos a transferência como suposição de saber, a "relação entre pulsão e saber apoia-se na constatação de uma satisfação atrelada à curiosidade intelectual" (SANTIAGO, 2005, p. 125). Isto configura o furo no saber o qual coincidiria com o *desejo não querer saber*. A inapetência do querer saber seria assim um dos obstáculos da tarefa de educar na contemporaneidade e isso fora constatado na coleta de dados e aqui faz presente quando os professores marcam que no dia a dia a rotina por vezes o faz sucumbir à tarefa de transmissão. A professora 03 refere:

O professor não consegue fazer uma intervenção adequada, ou pela sala muito cheia, muita agitação ou até mesmo a própria correria do dia a dia ... o professor se passa em não estar fazendo uma intervenção, uma orientação adequada. (Professora 03)

⁶⁰ A – do francês *Autre*, outro, referente a Outro (grande outro primordial – mãe)

A fala acima reintera o fato de a educação ser considerada como um discurso social que está em circulação e frente a isso a psicanálise se aproxima para colaborar com o seu olhar e escuta singular. Do lugar de discurso social a educação é chamada pelo '*discurso capitalista*' que exige meios de gozar cada vez mais rápido dos bens materiais e o professor nesta circunstância se sente por vezes desamparado preso ao discurso de impotência e desilusão quanto à sua transmissão de saber. Não podemos deixar de supor que no dizer da professora 03 quanto ao professor não conseguir "fazer uma intervenção adequada" lembramos que "o professor também é um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente" (KUPFER, 2004, p.94)

Percebendo ainda que os sujeitos da pesquisa mostram-se sujeitos que produzem discursos materializados em falas e ainda o fato destes mesmos sujeitos estarem sob efeito de relações sociais que são estabelecidas no espaço escolar, compreender as subjetividades envolvidas foi na pesquisa uma tentativa de construir um *corpus* teórico que possa reinterar o embasamento quanto à possibilidade de não cristalização do discurso da inibição.

Não se trata assim de vislumbrar que na dialética do desejo o professor deseje pelo aluno, mas "fazer com que os alunos passem a desejar serem professores" (MRECH, 2003, p. 53) o que os levará a descobrir os seus próprios desejos e atuar a partir deles. De modo algum a psicanálise se prestará em normatizar regras, ditar comportamentos com finalidade de definir o deve ser feito na escola bem como controlar sujeitos. Sendo assim, por estar na contramão desta conexão considerando que sempre há algo que escapa a contribuição desta pesquisa remete ao '*fazer falar*' do aluno-sujeito e do professor-sujeito uma nova inscrição que possa dar conta do significante "Inibição no fuxico de aprender".

6. FUXICOS (IN)CONCLUSIVOS

Considerando o sujeito barrado (\$) na sua condição de incompletude as letras aqui colocadas tornam-se (in)conclusivas, pois estão na ordem do inacabado, do incompleto que faz buraco, visto que quando falamos ou escrevemos marcamos a nossa falta. No presente estudo, o uso do termo inibição fora apresentado não pelo caráter fenomenológico, mas sim, pelo caráter e percepção deste significante na sua dimensão psíquica enquanto falta. Lembremos que os mecanismos psíquicos encontram-se no cerne da construção subjetiva e a inibição e o sintoma estão intrinsecamente relacionados nas neuroses, não implicando isso que o primeiro termo fique subentendido no segundo quando na realidade ambos ganham um instituto particular. Inibição e sintoma articulam-se, então, como a angústia⁶¹, na contemplação dos elementos da subjetividade, na determinação dos fenômenos sintomáticos.

A partir da perspectiva teórica psicanalítica distinguiu-se introdutoriamente sobre as terminologias dificuldade, fracasso e inibição dando-se enfoque a esta última conforme fora trazida por Freud no texto *Inibição, Sintoma e Ansiedade* (1926 [1925]). Percebendo-se, desta maneira, a inibição na relação com o trabalho intelectual e ainda aquiesça a forma sublimada de se obter satisfação mediante um desvio pulsional utilizou-se também o olhar sob prisma da contribuição lacaniana que versa no que tange esta percepção terminológica acerca da consideração da mesma pela via da constituição do sujeito do desejo e da categoria inibição passando a um efeito da estrutura do ser falante inerente à própria organização dos objetos pulsionais.

Diante disso ainda foram trazidas as problematizações que visam ampliar o olhar e a articulação com teorias que sustentam uma nova perspectiva do aluno num tom contemporâneo e foi apresentada para isso a possibilidade do atravessamento da psicanálise à educação como um novo estilo. A constituição do sujeito na aprendizagem e a inibição no ato de aprender foram metaforicamente expostas fazendo alusão ao alinhavo do fuxico que parece ter

⁶¹ Mecanismo puramente psíquico, que funciona como um símbolo mnêmico e permite ao eu reagir através de uma defesa. (Roudinesco & Plon, 1998, p. 382)

sido feito *borromeico* no que tange o papel da família nesta estruturação e a interface também do professor frente tal estrutura. A definição metodológica, a escolha dos instrumentos, os marcos teóricos, o *locus*, os sujeitos e a análise dos dados foram exibidos de maneira que refiro o escopo do que está presente como elemento fundante na investigação que forma a metáfora de fuxicos é apresentada como um estudo dissertativo.

Na avaliação do problema trazido como cerne da inquietação que balizou o interesse por este estudo que consistia em perceber de que maneira o professor lida com os afetos prazerosos/desprazerosos que envolvem a transferência com o aluno e professor no processo de inibição no ato de aprender vislumbrei que tais afetos encontram-se no movimento pendular do prazer e desprazer. Diante disso, alguns professores constroem manejos para sua prática pedagógica que de alguma forma contemplam a possibilidade de ressignificação da inibição na aprendizagem ainda que na identificação dos critérios ele por vezes faça referência como sendo um sintoma de ordem familiar-educacional. Em certa medida os objetivos traçados neste estudo foram alcançados e alguns elementos estão no campo do inalcançável, posto que o sujeito está cindido e não sendo todo faz sujeito da falta.

Meus achados fundam-se nas categorias: Dentro-fora da sala de aula, aluno inibido no aprender, Aprender: campo do impossível, Participação da família no aprender, Bicho papão do aluno, Leitura das letras na escola, Fuxico de aluno, Sim e não na presença da família, Aluno inibido: sinônimo de retraído e Inibição e dificuldade instrumental. O estudo perpassa pela escuta do ambiente transferencial da sala de aula, e ainda quanto à contribuição da leitura ao mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo numa possibilidade de redimensionar a inibição no ato de aprender que traz a perspectiva de que há representações de afetos ambivalente (prazer/desprazer) na sala de aula, o que legitima o fato do professor não estar colocado somente no lugar de transmissor de conteúdos, mas, que este reveste-se de subjetividade. Penso ainda que destarte tratar da inibição propriamente dita, que os achados quanto o aluno ocupar o lugar de fuxico e quanto a importância da interface escola-família marcam os sentidos por mim apreendidos nesta pesquisa.

Por fim, considero a possibilidade de aprofundamento e continuidade deste estudo num projeto doutoral visto que a metáfora do fuxico ainda permite outras leituras que foram mapeadas ao longo da pesquisa. Neste escrito fica o amalgar da teoria utilizada e dos dados coletados que trazem a partir de agora - neste ponto que não é final - esclarecimentos sobre a inibição e ainda questões sobre o atravessamento da educação pela psicanálise marcando na letra escrita e falada a tentativa de contribuição aos debates contemporâneos quanto à leitura do fenômeno aqui intitulado de *Inibição no fuxico de aprender*.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n.113, p. 51-64, julho/2001.

ANDRÉ, Marli e LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Tradição cultural, diversidade e interculturalidade no educar: Por uma pedagogia do fuxico**. 2010. Disponível em: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INTERCULTURALBILINGUE/RLE2332_AlmirLima.pdf

ARISTÓTELES. **Metafísica: livro I e livro II**. Coleção - Os Pensadores São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BAUER, Martin e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: GASKELL, George e BAUER, Martin. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BONETI, Lindomar. W. **As políticas públicas na contemporaneidade**. In: LIMA JR., A.S E HERTKOWSKI, T.M. (org.) Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

BOSSA, Nadia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social – História, Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização - Questões para a Educação Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARRIÈRE, Henri. **Papillon - o homem que fugiu do inferno**. Rio de Janeiro: Ed. Abril, 1970.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **Apresentação**. In: COHEN, Ruth Helena Pinto. Psicanalistas e Educadores: tecendo laços. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009a.

_____. **Projeto Aleph: testemunho de uma prática**. In: COHEN, Ruth Helena Pinto. Psicanalistas e Educadores: tecendo laços. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009b.

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

COUTO, Maria Joana de Brito D'Elboux. **Psicanálise e educação – a sedução na tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp Editora, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa – métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O direito de brincar**. 2003. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd031103.htm>

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ, Alcía. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, Aurélio. B. H. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1977.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREUD, Sigmund. **"Sobre a Psicanálise selvagem" (1910)** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O interesse Educacional da Psicanálise (1913)**. In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Recordar, repetir e elaborar (1914)**. In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Inibição, Sintoma e Ansiedade (1926 [1925])**. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O Mal estar na civilização (1930)**. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FOUCAULT, Michael. **Doença mental e psicologia**. 5ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. In: GALEFFI, Dante, MACEDO, Roberto, PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009, p.13-73.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: GASKELL, George e BAUER, Martin. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Líber Livro, 2010.

GILL, Rosalind. **Análise de Discurso**. In: GASKELL, George e BAUER, Martin. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

HADDAD, Jane Patrícia. **Educação e psicanálise: vazio existencial**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

[HTTP://fuxiquinha.wordpress.com/historia-do-fuxico/](http://fuxiquinha.wordpress.com/historia-do-fuxico/)

JERUSALINSKY, Alfredo. N. **Apresentação**. In: CALLIGARIS, C. (org.) Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

KUPFER, Maria Cristina. **A escrita na clínica psicanalítica de crianças**. In: A psicanálise e os impasses da educação. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI, São Paulo: USP, 1999.

_____. Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. **Amor e Saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno**. In: COHEN, Ruth Helena Pinto. Psicanalistas e Educadores: tecendo laços. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. **A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980**. Estilos clin., São Paulo, v. 15, n. 2, dez. 2010. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 out. 2011.

LACAN, Jacques. **Seminário 5 - As Formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de Psicanálise e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. e KUPFER, Maria Cristina Machado. **A psicanálise e os impasses da educação**. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI, São Paulo: USP, 1999.

LAPLANCHE & PONTALIS. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: GASKELL, George e BAUER, Martin. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica. **O Processo de pesquisa: iniciação** Brasília: Plano Editora, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação - Novos Operadores de Leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

_____. **Entre o tratar e o educar: o mesmo Sujeito?** In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, 7., 2008, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100004&lng=en&nrm=abn>. Access on: 12 June. 2010.

NARCIZO, Andrea Luciana Gomes. **Corpos em evidência: reflexões sobre a exposição corporal no curso de fisioterapia**. 2006. 130p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Antonio Dias. **Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade**. In: LIMA JR., A.S E HERTKOWSKI, T.M. (org.) Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. In: Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, pp. 109/139, 1991.

ORLANDI, Eni, P. **Discurso, Imaginário Social e Conhecimento**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar., p. 52/59, 1994.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **A transferência na ação pedagógica: ruído ou música?**. 2007. 174p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2009.

_____. **Estilo: marca que obtura a falta do outro**. Texto apresentado no II Colóquio Estadual de Educação, UNEB, 2010. CD ROM.

ORNELLAS, Maria de Lourdes (org.) **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos**. Salvador: Quarteto, 2011.

OUTEIRAL, José e CEREZER, Cleon. **O mal estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

PATTO, Maria Helena S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 193-223.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PEDÓ, Marta. **Possibilidades para uma criança nos dias de hoje**. In: CALLIGARIS, C. (org.) Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

PEDROSA, Otávia Pinheiro. **Efeitos de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua**. 2008. 98p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”**. In: MRECH, Leny Magalhães. O impacto da Psicanálise na Educação. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PIRES, Simone Silva. **Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade**. 2005. 239p. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ROUDINESCO, Elizabeth & PLON, Michael. **Dicionário da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SOARES, Jacy Célia da Franca. **O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 1999.

_____. **Psicanálise e Educação: novas aproximações num tempo de mutações**. Revista da Faced, nº 08, 2004, p. 195 – 207.

SOUZA, Rafaelle T. **Mal estar na escola – uma leitura psicanalítica da dificuldade de aprendizagem**. 2007. 91p. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 13, 2000.

TOLEDO, Márcia Maria. **Comparação dos Subtipos de Transtorno e Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2006. 300p. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

VINCENT, Monique. **Conversando sobre o fracasso escolar em uma escola pública**. In: COHEN, Ruth Helena Pinto. **Psicanalistas e Educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À GESTÃO DA ESCOLA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: “Inibição no fuxico de aprender”

Pesquisadora Responsável: Ludmilla Lopes da Fonsêca

Orientador da Pesquisa: Maria de Lourdes Soares Ornellas

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado da Bahia

Telefone para contato: (71) 8801-8753

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Uma avaliação dos debates atuais no campo da educação é suficiente para perceber um contíguo de proposições em torno da temática *difficuldade de aprendizagem*. Na tentativa de explicação destas sucedem-se novas concepções teórico-epistemológicas principalmente nas áreas de educação, psicologia e psicanálise.

Diferentemente do utilizado no senso comum neste trabalho o foco terminológico se dá na “*inibição no ato de aprender*” visando à possibilidade de ampliação dos estudos de tal fenômeno, pois o compreendo como aquele que se produz na possibilidade de entendimento com relação a uma função, não tendo necessariamente, uma implicação patológica o que também o faz transitório. A inibição é a demanda que ocorre, unicamente, na dimensão do *eu* e se expressa como uma limitação funcional, neste caso, trato da inibição do saber.

Diante de tais fatos estabeleço metaforicamente a relação da inibição da aprendizagem com o fuxico arte. Ou seja, o fuxico o qual trabalho é aquele que diz respeito à arte, a construção, ao movimento, a diferença. Penso no fuxico enquanto

arte sendo o aluno “*com*” inibição no ato de aprender aquele retalho de pano que é subaproveitado, retirado da peça de tecido principal por não servir mais e, ao causar inquietação no que diz respeito ao que fazer dele o mesmo é entregue para que *um outro* possa dar um destino àquelas tiras irregulares, fora de padrão.

Perante tal exposição refiro que a *metáfora do fuxico* e sua conexão com a inibição no ato de aprender é a minha tentativa de contribuição com a proposta de interface entre psicanálise e educação através de uma pesquisa de cunho qualitativo que visa no seu objetivo geral investigar de que maneira o professor lida com os afetos desprazerosos que envolvem a relação com o aluno no processo de inibição no ato de aprender.

A opção pelos instrumentos precisa ser feita com base na intenção de contemplar os objetivos descritos na pesquisa e, esta escolha não deve ser realizada de modo fortuito ela, deve estar vinculada ao fenômeno pelo qual perpassa o objeto de estudo. Assim, neste estudo optou-se por utilizar a observação, a entrevista narrativa e a narrativa imagética considerando que estes três interconectados propiciariam a colheita de dados de maneira sistematizada e, dariam forma aos passos fuxicos na construção da peça.

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“INIBIÇÃO NO FUXICO DE APRENDER”**, de responsabilidade da pesquisadora *Ludmilla Lopes da Fonsêca*.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em formato de dissertação de mestrado.

O Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de ciências humanas.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações acerca do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: pesquisa “Inibição no fuxico de aprender”

Pesquisadora Responsável: Ludmilla Lopes da Fonsêca

Orientador da Pesquisa: Maria de Lourdes Soares Ornellas

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado da Bahia

Telefone para contato: (71) 8801-8753

Nome do voluntário: _____

Idade: ____ anos

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“Inibição no fuxico de aprender”** como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Ludmilla Lopes da Fonsêca sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Salvador, ____/____/____

Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

Título do Projeto: “Inibição no fuxico de aprender”

Pesquisadora Responsável: Ludmilla Lopes da Fonsêca

Orientador da Pesquisa: Maria de Lourdes Soares Ornellas

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado da Bahia

Telefone para contato: (71) 8801-8753

FICHA DE DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS DOS PARTICIPANTES DA
PESQUISA

Código do Participante: _____

Idade: _____ anos

Gênero: () Feminino () Masculino

Estado Civil: () Solteiro/a () Casado/a () Viúvo/a () Separado/a

Cor ou Raça: () Branca () Preta () Amarela () Parda () Indígena

Renda: () 01- 02 salários mínimos () 02- 05 salários mínimos
() 05- 10 salários mínimos () acima de 10 salários mínimos

Nível de Instrução/ Escolaridade:

() Licenciatura _____ () Bacharelado _____
() Especialização _____
() Mestrado _____
() Doutorado _____

Carga Horária na Unidade Escolar: _____ semanais

() Matutino () Vespertino () Noturno

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

ROTEIRO DE COLETA DE DADOS DA ESCOLA (observação)

1- DADOS INICIAIS

- Identificação da Escola
- Localização da Escola
- Turnos de atividade
- Segmentos escolares
- Ano de publicação no D.O.M.
- Bairros que atende (caracterização do público da escola)

2- DADOS QUANTITATIVOS

- Quantidade de alunos
- Quantidade de professores
- Quantidade de funcionários de apoio
- Quantidade de funcionários da gestão escolar
- Outros funcionários (ADI's, estagiários etc.)

3- DADOS DE CARACTERIZAÇÃO FÍSICA

- Quantidade de salas de aula
- Quantidade de banheiros
- Área Externa (pátio, quadra, parque etc.)
- Salas específicas (auditório, laboratório, biblioteca, sala de informática, secretária, direção, sala dos professores, etc.)
- Salas de apoio (copa, cozinha, arquivo, cantina etc.)

4- RECURSOS PEDAGÓGICOS

- Aparelho de som, DVD, TV
- Computador
- Data Show
- Retroprojetor

- Mimeografo

5- RECURSOS PEDAGÓGICOS (apoio às áreas específicas)

- Material para aula de dança, música, artes e educação física
- Material para apoio das disciplinas específicas

6- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- Diretrizes do PPP
- Participação em Projetos da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

- 1- Exposição aos professores (falar da pesquisa, explicitar procedimentos nela envolvidos, explicitar os benefícios decorrentes da participação, explicitar a garantia do sigilo das informações, ratificar que poderá o participante retirar seu consentimento a qualquer momento sem que isto leve a qualquer penalidade);
- 2- Delimitar que os professores participantes devem ser aqueles que atuam no segmento do Fundamental I;
- 3- Referir que a escolha da participação na pesquisa se dará pelo critério do desejo em contribuir na pesquisa e mapear os professores;
- 4- Agendar o momento individual de entrevista.

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Acolhimento do professor na sala disponibilizada pela direção para realização da entrevista, agradecimento prévio pelo aceite;
- 2- Breve retomada da exposição aos professores quanto aos procedimentos envolvidos, ratificação do sigilo das informações;
- 3- Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitação de leitura e assinatura;
- 4- Apresentação e solicitação do preenchimento da ficha de dados sócio-demográficos;
- 5- Para dar início a entrevista seguiu-se o seguinte roteiro:
 - Os professores foram apresentados à pesquisa.
 - Os professores foram solicitados em ler e assinar o TCLE.
 - Tentei criar um ambiente acolhedor para o início da fala sobre o tema.
 - Solicitei que fosse escolhida uma das imagens (1, 2, 3 e 4) para que falasse o que lhe vinha à cabeça em relação à aprendizagem e na interface da metáfora do fuxico.
 - Durante as falas foi realizada a gravação das mesmas.
 - Quando os participantes davam uma longa pausa na fala foram realizadas intervenções quanto ao fato de até aquele momento ser tudo que o que gostariam ou se haveria ainda alguma coisa que você gostariam de dizer.
 - Na despedida os agradecimentos pelo aceite em participar do estudo foram feitos.

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc
EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR - Lp 2

ROTEIRO DA NARRATIVA IMAGÉTICA

1- Início das entrevistas:

- 1.1 Solicitação de que o participante faça a escolha da imagem que mais lhe toca e fale sobre a mesma – relação com aprendizagem;
- 1.2 Solicitação de que o participante veja a imagem da colcha de fuxicos e o fuxico e possa articular com o tema inibição da aprendizagem.

IMAGEM 01



Fonte: Internet

IMAGEM 02



Fonte: Internet

IMAGEM 03



Fonte: Internet

IMAGEM 04



Fotografia de Basílio Boarin